

УДК 374.7:37.013.83-051

DOI 10.31654/2663-4902-2026-PP-1-22-29

**Радомський І. П.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
провідний науковий співробітник відділу андрагогіки,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України  
radomski@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-2452-0898

**СТРУКТУРА ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АНДРАГОГА**

*У статті розглядається проблема визначення та обґрунтування структури проєктувальної компетентності андрагога в системі неформальної освіти дорослих. Актуальність дослідження зумовлена динамічними трансформаціями ринку праці, утвердженням концепції освіти впродовж життя (Lifelong Learning) та зростанням запиту на якісні неформальні освітні послуги, що потребують від фахівця здатності до стратегічного проєктування адаптивного освітнього процесу. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та системному розкритті змісту структурних компонентів проєктувальної компетентності андрагога, а також у визначенні їхньої специфіки в умовах динамічного середовища неформальної освіти дорослих. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методик дослідження: аналіз та синтез філософської, психолого-педагогічної та андрагогічної літератури для з'ясування сутності поняття «проєктувальна компетентність»; порівняльно-зіставний метод для розмежування суміжних видів професійної компетентності; системний підхід для розроблення цілісної структури досліджуваного професійного утворення. За результату дослідження обґрунтовано, що проєктувальна компетентність андрагога є інтегративною метакомпетентністю, яка забезпечує здатність фахівця свідомо моделювати освітній процес на основі аналізу потреб дорослих учнів. Визначено чотири взаємопов'язані компоненти структури: ціннісно-смісловий (гуманістичні орієнтири та відповідальність), концептуально-методологічний (наукова обґрунтованість рішень через системний та контекстний підходи), проєктувально-операційний (практична реалізація задуму через послідовність проєктних дій) та рефлексивно-оцінювальний (саморегуляція та корекція на основі зворотного зв'язку). Виявлено, що специфіка цих компонентів у неформальній освіті виявляється у високій адаптивності до мінливих запитів, орієнтації на суб'єктний досвід дорослого та нелінійності циклів проєктування. Наукова новизна дослідження полягає у представленні проєктувальної компетентності як відкритої, процесуальної системи, що виконує роль «над-компетентності», інтегруючи методичні, цифрові та аналітичні здатності фахівця під єдину проєктну логіку. Практична значущість отриманих результатів полягає у можливості використання запропонованої структурної моделі як методологічної основи для конструювання змісту професійного розвитку андрагогів. Визначені компоненти можуть слугувати орієнтирами для розроблення навчальних модулів, формулювання результатів навчання та критеріїв оцінювання якості проєктної діяльності фахівців у сфері неформальної освіти дорослих.*

***Ключові слова:** андрагог, неформальна освіта, освіта дорослих, проєктувальна компетентність, метакомпетентність, структура компетентності, педагогічне проєктування, професійний розвиток.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освіти дорослих характеризується переходом від репродуктивної трансляції знань до стратегічного конструювання індивідуальних освітніх траєкторій дорослих учнів. За таких умов професійна діяльність андрагога зазнає докорінних трансформацій: перехід від ролі традиційного викладача до архітектора та дизайнера освітнього процесу в освіті дорослих.

Фундаментальні засади такої діяльності андрагога закладені у працях вітчизняних дослідників андрагогіки та освіти дорослих: О. Аніщенко, О. Баніт, О. Дубасенюк, Л. Лук'янової, Н. Нічкало, О. Ярошинської та багатьох інших які розглядають професійну діяльність андрагога як багатовимірний, контекстно зумовлений процес, спрямований на створення фасилітативного освітнього середовища для саморозвитку дорослої особистості. Проте динамічна трансформація сучасного ринку праці та утвердження концепції освіти впродовж життя (*Lifelong Learning*) висувають нові вимоги до фахівців, які працюють із дорослою аудиторією.

Зазначені трансформації змінюють професійну діяльність андрагога з репродуктивної трансляції знань у площину стратегічного конструювання навчального досвіду. Відповідно педагогічне проєктування постає не суто технічною функцією організації освітнього процесу, а інтегральним способом професійної діяльності андрагога, що поєднує в собі глибоке аналітичне осмислення часто фрагментарних освітніх потреб дорослих, стратегічне прогнозування результатів навчання та конструювання адаптивного змісту й моделювання гнучкого освітнього середовища.

Актуальність окресленої проблематики підсилюється наявним протиріччям: з одного боку, зростає запит на неформальні та корпоративні освітні програми, що потребують швидкого та якісного освітнього дизайну, а з іншого – спостерігається недостатня теоретична обґрунтованість структури саме проєктувальної компетентності андрагога як цілісного утворення. Це, своєю чергою, ускладнює процес цілеспрямованого професійного розвитку в андрагогів здатності ефективно конструювати освітній процес у мінливих соціально-економічних умовах сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Філософсько-педагогічне підґрунтя розуміння сутності педагогічного проєктування закладене у працях І. Зязюна, який наголошував, що сучасна педагогічна діяльність не може обмежуватися відтворенням заданих алгоритмів, а потребує творчого проєктування педагогічної реальності, рефлексії власних рішень і відповідальності за їх наслідки [2]. У контексті освіти дорослих цей підхід розвиває В. Стрельніков, розглядаючи проєктування як міст між концептуальним задумом та цілісною моделлю освітнього процесу [6]. Своєю чергою, М. Мюльдер визначає проєктувальну спроможність як індикатор зрілості професійного мислення фахівця [17].

У міжнародних документах (CEDEFOP, European Commission, OECD) проєктувальні вміння моделювати індивідуальні освітні траєкторії розглядаються як ключова складова професійного профілю фахівців освіти дорослих.

Водночас, попри значну увагу до функціональних аспектів діяльності андрагога, питання цілісної внутрішньої структури його проєктувальної компетентності залишається недостатньо розкритим, що й визначає актуальність нашого дослідження.

**Мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні та системному розкритті змісту структурних компонентів проєктувальної компетентності андрагога, а також у визначенні їхньої специфіки в умовах динамічного середовища неформальної освіти дорослих.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі синтезу вітчизняних та зарубіжних підходів, проєктувальну компетентність андрагога ми розглядаємо як інтегральну професійну метакомпетентність, що забезпечує його здатність до свідомого, науково обґрунтованого моделювання освітнього процесу – від аналізу потреб дорослих і концептуалізації цілей до конструювання адаптивного середовища та оцінки проєктних рішень у сучасних мінливих контекстах.

Обґрунтування структури проєктувальної компетентності андрагога має виходити за межі суто технологічного підходу. Розглядаючи її як цілісне професійне утворення, що базується на логіці діяльності андрагога та європейських стандартах (CEDEFOP, OECD), ми визначаємо компонентний склад цієї компетентності за такими критеріями:

1. Процесуальна логіка – відповідність етапам педагогічного проєктування (задум – модель – реалізація).

2. Андрагогічна специфіка – урахування особливостей суб'єкта навчання та гнучкості неформальної освіти.

3. Ієрархічність – забезпечення переходу від ціннісних орієнтирів до практичної дії та рефлексії.

Відповідно до зазначених критеріїв, структуру проєктувальної компетентності андрагога нами представлено як систему чотирьох взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-смыслового, концептуально-методологічного, проєктувально-операційного та рефлексивно-оцінювального.

Розглянемо змістове наповнення кожного з визначених компонентів.

Ціннісно-смысловий компонент посідає базове місце у структурі проєктувальної компетентності андрагога, оскільки він визначає світоглядну спрямованість та мотиваційну основу проєктування. У сучасному науковому дискурсі стверджується, що проєктувальна діяльність не може бути суто технологічною; вона потребує опори на усвідомлені професійні цінності та ідентичність суб'єкта діяльності [2; 3; 19].

В андрагогічному контексті цей компонент набуває специфічних рис, зумовлених суб'єкт-суб'єктною природою взаємодії з дорослим учнем. Вітчизняні дослідники неформальної освіти дорослих (О. Аніщенко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Ярошинська та інші) наголошують, що ефективне моделювання освітнього процесу неможливе без визнання досвіду дорослого як ключового ресурсу навчання. Це корелює з позиціями закордонних науковців (К. Іллериса та Г. Бієсти), які розглядають проєктування крізь призму «навчальної ідентичності» (*learning identity*) та соціальних наслідків освітніх рішень. (*purpose of education*) [10; 13].

Згідно з європейськими орієнтирами (CEDEFOP, OECD), ціннісно-смысловий вимір передбачає не лише декларацію гуманізму, а й практичне втілення принципів самокерованості та трансформаційного навчання у проєктні рішення [14; 15; 16].

Отже, ціннісно-смысловий компонент проєктувальної компетентності андрагога інтегрує: прийняття цінностей освіти впродовж життя (*Lifelong Learning*); визнання дорослого як активного та автономного суб'єкта; етичну відповідальність за результати та соціальний вплив спроєктованого освітнього продукту.

Саме цей компонент задає смыслову рамку для реалізації наступних складників проєктувальної компетентності андрагога.

Концептуально-методологічний компонент виконує системоутворювальну функцію, перетворюючи інтуїтивне планування на науково обґрунтоване проєктування. Він відображає рівень професійного мислення андрагога та його здатність бачити освітній процес як цілісну систему [6; 8].

Ключовим змістом цього компонента є готовність андрагога до інтегрованого застосування провідних методологічних підходів: компетентнісного (переносить акцент зі змісту на результати навчання, узгоджені з міжнародними стандартами); діяльнісного (орієнтує на проєктне моделювання ситуацій, де навчання базується на розв'язанні практичних проблем та рефлексії набутого досвіду); контекстного (вимагає врахування соціально-професійного середовища, у якому реалізується неформальна освіта); системного (забезпечує внутрішню логіку та узгодженість усіх елементів проєкту – від цілей до критеріїв оцінювання).

Професійна зрілість андрагога в межах цього компонента виявляється у вмінні аргументовано обґрунтувати вибір кожної складової проєкту. Як зазначав І. Зязюн,

здатність фахівця пояснити *чому саме так*, а не інакше, вибудовано освітній процес, є головним індикатором якості педагогічного рішення [2].

Отже, концептуально-методологічний компонент забезпечує перехід від абстрактних цінностей до конкретної наукової стратегії, що створює фундамент для операційного втілення проекту в життя.

Проектувально-операційний компонент є діяльнісно-практичним виміром проектувальної компетентності андрагога. Саме на цьому рівні концептуальні засади трансформуються у конкретні освітні продукти: програми, курси тощо.

Змістовно цей компонент інтегрує систему проектних дій, що мають чітку етапність:

1. Діагностична: аналіз специфічних потреб дорослих та ресурсів середовища.
2. Цільова: формулювання програмних результатів навчання у логіці компетентнісного підходу.
3. Конструктивна: проектування змісту, добір методів, технологій та цифрових інструментів.
4. Прогностична: планування етапів реалізації та визначення критеріїв оцінювання.

На відміну від формальної освіти, операційна складова діяльності андрагога у неформальному секторі характеризується високою адаптивністю. Як зазначають Л. Лук'янова [4] та В. Аппен [9], андрагог має бути готовим до оперативної корекції проекту залежно від зміни запитів аудиторії чи соціального контексту. Це вимагає не лише володіння алгоритмами, а й високої професійної мобільності [13].

Згідно з європейськими стандартами, саме операційна спроможність фахівця визначає якість освітньої послуги [11; 12]. Ефективність тут досягається через безперервний цикл: «аналіз – дія – корекція», що корелює з міжнародними вимогами до професіоналізації освіти дорослих [18].

Отже, проектувально-операційний компонент забезпечує функціональну єдність авторського задуму та його практичного втілення, що створює передумови для підсумкової рефлексії результатів.

Рефлексивно-оцінювальний компонент проектувальної компетентності надає проектувальній діяльності динамічного характеру, перетворюючи її на безперервний цикл аналізу, корекції та вдосконалення освітніх рішень.

У сучасних педагогічних і андрагогічних дослідженнях рефлексія розглядається як ключовий механізм професійної діяльності, що забезпечує усвідомлення її цілей, засобів і результатів [1; 5; 7]. У контексті педагогічного проектування рефлексивно-оцінювальний компонент спрямований на аналіз ефективності проектних рішень, зіставлення запроєктованих результатів навчання з фактично досягнутими, а також виявлення чинників, що вплинули на успішність або обмеженість освітнього процесу.

Змістовно цей компонент охоплює здатність андрагога здійснювати системний аналіз результатів реалізації освітніх програм і проектів; оцінювати відповідність проектних рішень освітнім потребам дорослих учнів; виявляти сильні сторони та проблемні зони у структурі, змісті й технологіях освітнього процесу; здійснювати корекцію освітніх програм і проектів з урахуванням результатів оцінювання та зворотного зв'язку.

Особливого значення рефлексивно-оцінювальний компонент набуває в умовах неформальної освіти дорослих, де відсутні жорстко стандартизовані критерії результативності, а якість освітнього процесу значною мірою залежить від професійного судження та відповідальності андрагога. У цьому контексті оцінювання виступає не завершальним етапом, а інтегрованою складовою педагогічного проектування, що постійно супроводжує всі його етапи.

Важливою складовою цього компонента є професійна рефлексія та самооцінювання, що забезпечують усвідомлення андрагогом власної ролі у проектуванні освітнього процесу, критичний аналіз власних проектних рішень і готовність до їх

перегляду. Зарубіжні дослідження підкреслюють, що здатність до рефлексивної практики є однією з ключових характеристик сучасного андрагога [16; 19].

Таким чином, рефлексивно-оцінювальний компонент завершує структурну модель проєктувальної компетентності, забезпечуючи її цілісність та здатність до саморозвитку.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Проведений аналіз дозволив нам визначити проєктувальну компетентність андрагога як складну інтегративну метакомпетентність, сутність якої полягає не в механічному поєднанні знань, а у здатності підпорядковувати методичні, цифрові та аналітичні ресурси єдиній проєктній логіці.

Узагальнення результатів проведеного дослідження підтверджує, що структура проєктувальної компетентності андрагога базується на динамічній взаємодії чотирьох компонентів: ціннісно-сміслового (визначає гуманістичний вектор та відповідальність за соціальні наслідки проєкту); концептуально-методологічного (забезпечує наукову обґрунтованість рішень через системний, контекстний та компетентнісний підходи); проєктувально-операційного (трансформує задум у конкретний освітній продукт (програми, сценарії, інструменти); рефлексивно-оцінювального (замикає цикл проєктування, перетворюючи досвід на джерело професійного самооновлення).

Специфіка визначених компонентів у неформальній освіті виявляється у їхній високій адаптивності до динамічних запитів ринку праці, андрагогічній орієнтованості на досвід дорослого учня та нелінійності процесу проєктування.

Наукова новизна та практичне значення визначеної структури полягають у тому, що вона слугує методологічним орієнтиром для побудови системи підготовки андрагогів. Кожен компонент слугує основою для добору змістових ліній та модулів освітніх програм, дозволяючи уникнути фрагментарності навчання та орієнтуватися на конкретні результати, що корелюють із європейськими стандартами якості.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці організаційно-методичних умов формування проєктувальної компетентності андрагогів, зокрема із залученням інструментів цифрового освітнього дизайну та моделей зворотного проєктування (*Backward Design*).

#### Список використаних джерел

1. Желанова В. В. Рефлексивна компетентність майбутнього педагога: сутність, структура, логіка рефлексіогенезу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 33. С. 17–23.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ ; Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-ге вид. Київ : Товариство «Знання» України, 2011. 520 с.
4. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с.
5. Матохнюк Л. О., Гальчевська Н. А. Рефлексія як системоутворювальний механізм безперервного професійного розвитку педагога. *Габітус*. 2022. Вип. 38. С. 20–25. DOI: <https://doi.org/10.32836/2663-5208.2022.38.3>
6. Стрельніков В. Ю. Теоретичні засади проєктування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 461 с.
7. Чернець Т. Ю., Мисула М. С., Руда М. М., Кавецька Н. А., Мудра У. О. Педагогічна рефлексія як чинник професійного розвитку викладача закладу вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17374828>
8. Ярошинська О. О. Проєктування змісту професійної підготовки майбутніх учителів з метою створення інноваційного проєкту їх освітнього середовища. *Вісник*

Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. 2018. Вип. 2. С. 135–141.

9. Allen M. W. *Leaving ADDIE for SAM: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*. Alexandria : ATD Press, 2012. 216 p.
10. Biesta G. *World-Centred Education: A View for the Present*. 1st ed. Routledge, 2021. 118 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
11. CEDEFOP. *Learning and skills for the future: Adult learning policies in Europe*. Publications Office of the European Union, 2022. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2801/014972>
12. European Commission. *European agenda for adult learning 2021–2030*. 2020. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1214\(01](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1214(01) (дата звернення: 01.02.2026).
13. Illeris K. *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. 1st ed. Routledge, 2011. 192 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203836521>
14. Jarvis P. *Learning to be a Person in Society*. 1st ed. Routledge, 2009. 232 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203551202>
15. Knowles M., Holton III E. F., Robinson P. A., Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. 9th ed. Routledge, 2020. 406 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429299612>
16. Mezirow J. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. 371 p.
17. Mulder M. *Conceptions of Professional Competence*. *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* / S. Billett et al. (eds). Springer, 2014. P. 107–137. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5)
18. OECD. *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
19. Schön D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books, 1983. 384 p. URL: <http://hdl.handle.net/10945/42343> (дата звернення: 01.02.2026).

### References

1. Allen, M. W. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: An Agile Model for Developing the Best Learning Experiences*. ATD Press. [in English].
2. Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present* (1st ed.). Routledge. [in English]. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
3. CEDEFOP. (2022). *Learning and skills for the future: Adult learning policies in Europe*. Publications Office of the European Union. [in English]. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/014972>
4. Chernets, T. Yu., Mysula, M. S., Ruda, M. M., Kavetska, N. A., & Mudra, U. O. (2025). Pedagogichna refleksija jak chynnyk profesiynoho rozvytku vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Pedagogical reflection as a factor in the professional development of a teacher of a higher education institution]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky – Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 23 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17374828>
5. European Commission. (2020). *European agenda for adult learning 2021–2030*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1214\(01](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G1214(01) [in English].
6. Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life* (1st ed.). Routledge [in English]. <https://doi.org/10.4324/9780203836521>
7. Jarvis, P. (2009). *Learning to be a Person in Society* (1st ed.). Routledge [in English]. <https://doi.org/10.4324/9780203551202>
8. Kremen, V. H. (2011). *Filosofia liudynotsentryzmu v osvithomu prostori* [Philosophy of humanocentrism in the educational space] (2nd ed.). Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
9. Knowles, M., Holton III, E. F., Robinson, P. A., & Swanson, R. A. (2020). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (9th ed.). Routledge [in English]. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>

10. Lukianova, L. B. (2020). *Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi* [Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad]. Yurka Liubchenka [in Ukrainian].
11. Matokhniuk, L. O., & Halchevska, N. A. (2022). Refleksiiia yak systemoutvoriuvalniy mekhanizm bezperervnoho profesiinoho rozvytku pedahoho [Reflection as a system-forming mechanism of continuous professional development of a teacher]. *Habitus*, 38, 20–25 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32836/2663-5208.2022.38.3>
12. Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass [in English].
13. Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. In: Billett, S., Harteis, C., Gruber, H. (eds) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer [in English]. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5)
14. OECD. (2019). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. OECD Publishing. [in English]. <https://doi.org/10.1787/9789264311756-en>
15. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books [in English]. <http://hdl.handle.net/10945/42343>
16. Strelnikov, V. Yu. (2007). *Teoretychni zasady proektuvannia profesiino orientovanoi dydaktychnoi systemy pidhotovky bakalavriv ekonomiky* [Theoretical foundations of designing a professionally oriented didactic system for training bachelors of economics] (Doctoral dissertation). Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine [in Ukrainian].
17. Yaroshynska, O. O. (2018). Proektuvannia zmistu profesiinoy pidhotovky maibutnikh uchyteliv z metoiu stvorennia innovatsiinoho proektu yikh osvitnoho seredovyshcha [Designing the content of professional training of future teachers in order to create an innovative project of their educational environment]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky – Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 2, 135–141 [in Ukrainian].
18. Zhelanova, V. V. (2020). Refleksyivna kompetentnist maibutnoho pedahoho: sutnist, struktura, lohika refleksiohenezu [Reflexive competence of a future teacher: essence, structure, logic of reflexiogenesis]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical Education: Theory and Practice*, 33, 17–23 [in Ukrainian].
19. Ziazun, I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii* [Philosophy of pedagogical action]. ChNU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].

---

**Radomski I.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical  
and Adult Education of the NAES of Ukraine  
radomski@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-2452-0898

**THE STRUCTURE OF AN ANDRAGOGUE'S DESIGN COMPETENCE**

*The article examines the problem of defining and substantiating the structure of an andragogue's design competence within the system of non-formal adult education. The relevance of the study is driven by dynamic labor market transformations, the consolidation of the Lifelong Learning concept, and the increasing demand for high-quality non-formal educational services, which require specialists to be capable of strategically designing an adaptive educational process. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and a systematic disclosure of the content of the structural components of an andragogue's design competence, as well as to determine their specificity within the dynamic environment of non-formal adult education. In the course of the study, a set of theoretical research methods was used: analysis and synthesis of*

*philosophical, psychological, pedagogical, and andragogical literature to clarify the essence of the "design competence" concept; a comparative-contrastive method to differentiate related types of professional competence; and a systemic approach to develop a holistic structure of the investigated professional entity. Based on the research results, it is substantiated that an andragogue's design competence is an integrative meta-competence that ensures a specialist's ability to consciously model the educational process based on the analysis of adult learners' needs. Four interconnected structural components are identified: value-semantic (humanistic orientations and responsibility), conceptual-methodological (scientific validity of decisions through systemic and contextual approaches), design-operational (practical implementation of the concept through a sequence of design actions), and reflexive-evaluative (self-regulation and correction based on feedback). It is revealed that the specificity of these components in non-formal education is manifested in high adaptability to changing demands, orientation toward the adult's subjective experience, and the non-linearity of design cycles. The scientific novelty of the research lies in presenting design competence as an open, procedural system that acts as a "super-competence," integrating a specialist's methodical, digital, and analytical abilities under a single design logic. The practical significance of the obtained results lies in the possibility of using the proposed structural model as a methodological basis for constructing the content of an andragogue's professional development. The identified components can serve as guidelines for developing training modules, formulating learning outcomes, and defining criteria for assessing the quality of specialists' design activities in the field of non-formal adult education.*

*Key words: andragogue, non-formal education, adult education, design competence, meta-competence, competence structure, pedagogical design, professional development.*

Отримано редколегією / Received: 27.02.2026  
Прорецензовано / Revised: 13.03.2026  
Опубліковано / Published: 27.03.2026