



ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 374.7:373.2.011.3-051

DOI <https://doi.org/>

Андрагогізація післядипломної освіти як умова розвитку професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти

Дятленко Наталія Михайлівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-5557-8243>

Гончаренко Алла Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-1484-7355>

Прийнято: 19.04.2026 | Опубліковано: 30.04.2026

***Анотація.** Наукова розвідка присвячена комплексному аналізу проблеми перепідготовки педагогічних кадрів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, в умовах сучасних освітніх трансформацій. Розкрито традиційні підходи до організації післядипломної освіти та глибоко проаналізовано новітні тенденції, варіативність фахових позицій і перспективних векторів розвитку. Обґрунтовано значущість персоніфікації неперервної педагогічної освіти та її узгодження з методологічними засадами філософської концепції людиноцентризму.*

У статті розгорнуто фундаментальні принципи професійного розвитку фахівців, що безпосередньо зумовлює підвищення загальної компетентності



здобувачів. Особливий акцент зроблено на андрагогічному підході як провідному напрямі сучасної педагогічної науки. Самостійним вектором наукового пошуку визначено формування андрагогічної компетентності учасників системи післядипломної освіти.

Висвітлено психолого-педагогічні закономірності, а також соціальні й психологічні чинники забезпечення ефективності навчання дорослих. Окрему увагу приділено теоретичному обґрунтуванню та практичній реалізації науково-методичного супроводу суб'єктів післядипломної освіти у міжкурсовий період як чинника їхнього сталого професійного зростання.

Принциповий акцент зроблено на теоретико-методичних та прикладних аспектах реалізації андрагогічного підходу в системі післядипломної освіти вихователів закладів дошкільної освіти. У цьому контексті експліковано психологічні закономірності та конкретизовано практичні інструменти проектування освітнього процесу для зазначеної категорії слухачів.

Особливу увагу приділено механізмам встановлення продуктивного психологічного контакту між викладачем та аудиторією, а також створенню фасилітативного творчого мікроклімату. Обґрунтовано доцільність упровадження полілогічної взаємодії через диверсифікацію форм навчання. Зокрема, репрезентовано специфіку застосування наукових дискусій, конференцій, інтерактивних методів, тренінгових технологій та інтерв'язі як релевантних засобів інтенсифікації освіти дорослих.

Ключові слова: компетентнісний підхід; людиноцентризм; навчання дорослих; підвищення кваліфікації; післядипломна освіта; професійна компетентність; професійний розвиток.



Andragogization of postgraduate education as a condition for the development of professional competence of preschool educators

Nataliia Diatlenko,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0002-5557-8243>

Alla Goncharenko,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0002-1484-7355>

Abstract. *This study presents a comprehensive analysis of the challenges involved in the retraining of teaching staff — specifically preschool educators — amidst contemporary educational transformations. The work examines traditional approaches to organizing postgraduate education and provides an in-depth analysis of emerging trends, the diversity of professional roles, and promising avenues for future development. It substantiates the importance of personalizing continuous teacher education and aligning it with the methodological principles of the human-centric philosophical concept.*

The article outlines the fundamental principles of professional development for specialists, a process that directly enhances the overall competence of learners. Particular emphasis is placed on the andragogical approach as a leading direction in contemporary pedagogical science. The development of andragogical competence among educators within the postgraduate education system is identified as a distinct vector of scientific inquiry.

The study outlines the psychological and pedagogical principles, as well as the social and psychological factors, that ensure the effectiveness of adult learning. Particular attention is paid to the theoretical substantiation and practical



implementation of scientific and methodological support for postgraduate education participants during the inter-course period, viewing this as a factor in their sustained professional growth.

Particular emphasis is placed on the theoretical-methodological and applied aspects of implementing an andragogical approach within the postgraduate education system for preschool educators. In this context, psychological principles are elucidated, and practical tools for designing the educational process for this category of learners are specified.

Particular attention is paid to the mechanisms for establishing productive psychological rapport between the instructor and the audience, as well as to creating a creative, facilitative microclimate. The rationale for implementing polylogical interaction through the diversification of learning formats is substantiated. Specifically, the study outlines the application of scholarly discussions, conferences, interactive methods, training techniques, and intervision as relevant tools for intensifying adult education.

Keywords: *competence-based approach; human-centeredness; adult learning; advanced training; postgraduate education; professional competence; professional development.*

Вступ. Сучасні тенденції у розвитку українського суспільства вимагають радикальних змін у підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів. Гостро стоїть питання посилення зв'язку з потребами ринку праці, налагодження соціального діалогу та партнерства, а також зміни векторів розвитку — від професійної кваліфікації працівника до його професійної компетентності. Традиційні підходи у організації післядипломної освіти, за яких педагог відчуває себе об'єктом педагогічних впливів, що не вимагають його ініціативи, включення мотивації, активізації рефлексії, творчості, не сприяють вирішенню



цих завдань та не забезпечують належного рівня його освіченості, культури та професіоналізму.

У Законі України «Про освіту» та Законі України «Про вищу освіту» проголошується теза щодо персоніфікованості післядипломної педагогічної освіти, тобто створення кожному педагогу сприятливих умов для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної компетентності у прийнятний для нього спосіб. Замовником підвищення своєї професійної кваліфікації має стати сам педагог, якому держава готова надавати необхідні для цього можливості і стимули [9; 10].

Такий підхід до організації післядипломної освіти гармонійно поєднується з ідеєю людиноцентризму – практичним і світоглядним орієнтиром, філософією творення людини – конкретної, живої, енергійно напруженої, чия діяльність зумовлена єдністю розуму і душі. «Щоб зробити Україну багатою, успішною європейською державою, потрібно звернути увагу перш за все на Людину...» [11]. Наведено низку принципів професійного розвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти, що здатні посилити професійну компетентність останніх. Серед них такі, як застосування компетентнісного підходу до розвитку професіоналізму педагогів, неперервність професійного зростання; формування здатності працювати в інноваційному середовищі; спрямованість на опанування методів самостійного пошуку знань у різних сферах науки і культури, теорії і практики; забезпечення партнерства та професійної взаємодії у процесі навчання; рефлексія педагогами професійної взаємодії у процесі навчання; наближення навчання до потреб освітньої практики, зорієнтованість на конкретний результат; забезпечення варіативності моделей професійного розвитку, можливості їх вибору.

Особливе місце відводиться такому принципу, як урахування положень андрагогіки, що вимагає «вміння вислуховувати кожного члена навчальної групи; поважати думку, почуття кожного; критично сприймати висловлені



думки; задавати коректні запитання і прагнути поділяти чужу думку; рівність між усіма членами групи; взаємодопомога, відвертість, довіра, інтегрування мислення і навчання, при якому індивід контролює їх» [14]. Виділяють такі загальновизнані концепції навчання дорослих: люди вчать тільки те, що вони готові вчити; люди краще вчаться тому, що вони реально роблять; люди вчаться на власних помилках; людям легше вчити те, що їм знайомо; людям у навчанні допомагають різні органи відчуття; люди вчаться методично і в нашій культурі, систематично; люди не можуть вивчити те, чого вони не розуміють; люди вчаться на практиці; люди вчаться краще, якщо бачать прогрес у навчанні; люди краще реагують, коли те, чому вони повинні навчитися, пропонується їм у придатній для них формі [12].

На сьогодні накопичено та проаналізовано значний обсяг теоретичних матеріалів і практичного досвіду щодо навчання дорослих. З позаминулого століття в педагогічний обіг ввійшло поняття андрагогіки (автором вважають німецького історика освіти К.Каппа, 1883), яке протягом всього часу зазнало змін та трансформацій і сьогодні трактується як напрям психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти і виховання дорослих людей.

Андрагогіка покликана розробляти методичні системи навчально-виховної роботи з окремими особами та групами віком від 18 років до глибокої старості. В організації навчання пропонується враховувати своєрідність педагогічної ситуації: сформованість особистісних якостей у дорослих, наявність у них життєвого досвіду, культурні, освітні та професійні запити, переважання самоосвіти й самовиховання [14; 15].

Активізація пошуково-дослідницьких дій щодо проблеми навчання дорослих спостерігалася у 70х роках минулого століття у зв'язку із виходом праць американських учених М.Ноулза та П.Сміта, які чітко означили нові для нас аспекти навчання дорослих, такі як: навчання людини має продовжуватися



протягом усього її життя; навчання – це закономірний особистісний процес; навчання має бути тісно пов’язане із досвідом і діяльністю людини, яка навчається; навчання відбувається не лише на свідомому, а й на підсвідомому рівні, тобто інтуїтивно [19].

Ці тези звучать досить актуально і сьогодні. Вони більшою чи меншою мірою співпадають із поглядами сучасних науковців на психолого-педагогічні проблеми навчання дорослих, і можуть бути лише доповнені та уточнені окремими позиціями, наприклад, такими, як: дорослому учневі має належати провідна роль у процесі навчання; дорослий учень навчається заради вирішення певної проблеми і досягнення конкретної мети; дорослий розраховує на негайне застосування знань, що були одержані під час навчання; навчання дорослого – це спільна діяльність тих, що навчаються і тих, що навчають. Такий учень завжди прагне до самостійності та самореалізації. Він має багатий життєвий і професійний досвід, який має бути використаний у навчанні. Андрагогічна модель навчання передбачає готовність викладача вислуховувати кожного члена групи, повагу до думок інших, відвертість та довіра; критичність сприймання та здатність поділяти думки інших [7].

Заслуговує на увагу та детальне вивчення науковий доробок українських учених – філософів, психологів, педагогів з питань організації післядипломної освіти і зокрема, застосування андрагогічних підходів. У своєму дослідженні ми звернулися до наукових праць таких українських авторів, як: О.Дністрянська, О. Войтовська, О.Шаманська, Л. Сігаєва, О. Волярська.

Узагальнюючи результати теоретичних досліджень названих авторів, зазначимо таке: андрагогічний підхід визнається необхідною умовою успішної післядипломної педагогічної освіти та розвитку професійної компетентності; важливим елементом андрагогічного підходу є навчальне середовище, яке бачиться науковцями як синтез співтворчості викладачів і слухачів з педагогічно обґрунтованим управлінням; обов’язковою складовою є організація навчального процесу на умовах індивідуалізації і диференціації та орієнтація на мотивацію



слухача як умову професійного розвитку педагога; необхідно дбати про створення організаційно-педагогічних засад постійного та систематичного поповнення знань. Особлива роль відводиться науково-методичному супроводу суб'єктів післядипломної освіти у міжкурсовий період, який може здійснюватися на основі реалізації комплексу взаємопов'язаних складових як на рівні самого навчального закладу, так і на міському, обласному та всеукраїнському рівнях. Пропонується організовувати підвищення кваліфікації поетапно, що передбачає попереднє вивчення професійних запитів учасників післядипломної освіти, складання відповідних диференційованих навчальних планів, розробку та запровадження індивідуально зорієнтованих технологій навчання, застосування рефлексивно-оцінного компонента [5; 6; 8; 17;18].

Таким чином, проведений аналіз наукових досліджень з проблеми андрагогічного підходу в організації післядипломної освіти дає підстави для висновку про їх високу наукову розробленість, відповідність сучасним потребам розвитку суспільства, творче застосування кращих світових зразків. Є всі підстави вважати, що останні можуть суттєво вплинути на процес післядипломної педагогічної освіти в Україні. Втім, ми не знаходимо серед них праць, які б проливали світло на особливості андрагогічної освіти такої категорії педагогічних працівників, як вихователі дошкільних навчальних закладів.

Мета дослідження. Виходячи з результатів теоретико-практичних розвідок проблеми організаційно-педагогічних умов післядипломної освіти, зокрема щодо ролі андрагогіки як наряду педагогіки, що опікується організаційно-педагогічними питаннями навчання дорослих учнів, постало питання необхідності формування андрагогічної компетентності викладачів післядипломної освіти. Мова йде про їхню готовність до формування у слухачів професійної компетентності та опікування створенням умов для їх розвитку та саморозвитку, налаштованість на такі ціннісні пріоритети в організації освітнього простору, як співтворчість, співдія, співпошук зі своїми слухачами.



Викладач інституту післядипломної освіти має враховувати не лише вік своїх слухачів, а й їхній досвід, рівень професійної компетентності, мотивацію, потреби тощо. На часі – розробка індивідуальних програм підвищення кваліфікації, метою яких і має стати задоволення потреб в особистісному та професійному розвитку окремого педагога. Лише якомога повніше врахування наукових засад андрагогіки, наявність спеціальної підготовки працівників до роботи з аудиторією дорослих створюють належні передумови стратегічного розвитку системи післядипломної педагогічної освіти.

Особливої уваги в цьому контексті, на наш погляд, заслуговує категорія педагогічних працівників, як-от вихователі дошкільних навчальних закладів. Безумовно, переважну більшість андрагогічних підходів, задекларованих у психолого-педагогічній літературі, з повним правом можна застосовувати і щодо цієї групи педагогів. Втім, їм властиві і свої, відмінні характеристики, які вимагають їхнього урахування та змушують нас уважніше поставитися до організації післядипломної освіти. Що ж це за особливості? По-перше, дещо нижчий, порівняно із іншими категоріями, освітній рівень цих педагогів (лише 44,6% вихователів закінчили навчальні заклади III-IV рівня акредитації); по-друге, уповільнене «омолодження» педагогічних кадрів, що стало наслідком цілого комплексу чинників і перш за все, непристистності професії вихователя в суспільстві, на що, безумовно, вплинув недостатній рівень матеріального забезпечення (оплата праці найнижча у всій системі освіти); по-третє, відсутність конкурентного середовища серед педагогів, до чого мають відношення два попередніх чинника. Найважливішим є активні воєнні дії, що змусили покинути свою країну багатьох педагогів задля збереження життя і здоров'я своєї сім'ї. У ситуації навчання на курсах підвищення кваліфікації цих педагогів досить часто відрізняє невпевненість, тривога, неготовність до інноваційних форм навчання. Усе це в цілому і обумовило наш інтерес до детального вивчення проблеми



застосування андрагогічного підходу у післядипломній освіті саме вихователів дошкільних навчальних закладів.

У даних матеріалах акцент буде зроблено на теоретичних та практичних аспектах проблеми застосування андрагогічного підходу в організації післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників дошкільних навчальних закладів, буде розкрито психологічні закономірності та конкретні практичні підходи до організації навчального процесу для цієї категорії слухачів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше обґрунтовано особливості реалізації андрагогічного підходу в системі післядипломної освіти вихователів закладів дошкільної освіти як окремої категорії педагогічних працівників, а також розроблено й теоретично обґрунтовано систему організаційно-педагогічних підходів, що ґрунтується на засадах андрагогіки, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та активних методів навчання (діалогічна лекція, конференції, дискусії, тренінги, інтерв'їзія). **Практичне значення дослідження** визначається можливістю використання запропонованих підходів викладачами закладів післядипломної педагогічної освіти, методистами та організаторами курсів підвищення кваліфікації для проєктування освітнього процесу, орієнтованого на особистісні та професійні запити дорослих слухачів.

Методологія. З метою вивчення ставлення вихователів дошкільних навчальних закладів до навчання на курсах підвищення кваліфікації їм було запропоновано анкету, яка містила низку запитань щодо віку респондентів, причин, що спонукали прийти на навчання, власних очікувань від цих курсів, переваг у способах і методах навчання. У анкетуванні взяли участь 63 особи – вихователі дошкільних навчальних закладів міста Києва, що мають середню та вищу освіту, віком від 24 до 54 років (24-30 років – 22%; 30-40 років – 25%; 40-54 років – 53%).



Результати. Аналіз анкет показав, що переважна більшість слухачів (78%) стає учасником післядипломної освіти лише в силу зовнішніх обставин («прийшов час», «сказав методист», «зателефонували в п'ятницю, що в понеділок маю йти на курси», «я збиралася йти навесні, але мене відправили чомусь зараз», «потрібно пройти курси, бо скоро буде атестація», «на курси не збиралася, але захворіла колега і довелося йти мені»). Лише незначний відсоток слухачів самостійно визначився із терміном курсів, готувався до них і з радістю прийшов. У перші дні перебування на курсах більшість слухачів демонструвала емоційну напругу, тривогу, невпевненість, замкнутість. Тому потребували певних психолого-педагогічних підходів, спрямованих на посилення адаптивних механізмів.

Досить оптимістично виглядають очікування респондентів. Потрапивши на курси з різних причин, більшість з них намагається скористатися ситуацією і хоче: «дізнатися щось новеньке», «обговорити з колегами професійні проблеми», «побути на практиці і подивитися, як працюють інші», «познайомитися зі своїми колегами», «пересвідчитися, що працюю правильно», «відпочити від рутинної роботи в дошкільному навчальному закладі». На запитання щодо способів навчання, слухачі відповіли, що віддають перевагу практичним заняттям в дошкільному закладі (не вбачаючи для себе якоїсь користі від занять в аудиторії), і лише окремі з них побажали побути на лекціях (при цьому називалися прізвища викладачів).

Таким чином, результати анкетування засвідчують домінування серед слухачів осіб старших за 40 років; більшість із них психологічно не налаштована на навчання на курсах підвищення кваліфікації; серед очікувань домінують бажання підвищити професійну компетентність, яка пов'язується, перш за все, із вивченням досвіду роботи своїх колег. Більшість вихователів не мають внутрішніх особистісних стимулів до навчання і не пов'язує цей процес із можливістю особистісного зростання, самовираженням та самореалізацією.



Намагаючись налаштувати слухачів-вихователів на усвідомлене навчання, активізувати у них потребу у саморозвитку, підсилити особистісну мотивацію до оволодіння професійною компетентністю, розробили систему організаційно-педагогічних підходів, що відповідає андрагогічним принципам і ґрунтується *на суб'єкт суб'єктній взаємодії* учасників навчального процесу та застосуванні активних методів навчання.

Зупинимось детальніше на основних положеннях такого підходу. Зауважимо, що *взаємодія*, як психологічна та педагогічна категорія, відноситься до базових психологічних і педагогічних категорій. Умови взаємодії передбачають активність обох сторін, хоча за цим може бути різна міра її прояву. Взаємодія в навчальному процесі проявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності, та спілкуванні. Вона може реалізовуватися у різних видах та формах: під час лекцій, на практичних та семінарських заняттях, під час індивідуальних консультацій, на конференціях, при розробці спільних проектів тощо.

Психологічний контакт між викладачем та слухачем виникає на ґрунті спільних психічних станів, що виникають в результаті довіри, поваги, інтересу до предмета обговорення. У хвилини таких контактів яскраво виявляються особистісні якості суб'єктів, а сам момент спільного переживання приносить обом емоційне й інтелектуальне задоволення [3]. Наприклад, викладач змалював слухачам картинку із життя закладу, коли до дитячого садка привели дівчинку, з порушенням інтелектуального розвитку. Вихователь взяла дитину під свою опіку й стала постійно її супроводжувати. Дошкільники швидко помітили, що дитина відрізняється від інших, і стали до неї насторожено ставитися, а батьки взагалі поставили питання про відрахування цієї дитини із закладу з тієї причини, що вона може негативно вплинути на інших. Слухачам було запропоновано висловити свою думку щодо ситуації та шляхів її врегулювання. Виступ однієї з учасниць про ті бар'єри, які їй довелося подолати, влаштовуючи свою дитину



з особливими потребами в дошкільний заклад, швидко змінив вектори обговорення. Атмосфера заняття набула ознак співчуття, підтримки, толерантності.

Або інше: обговорюючи питання реалізації особистісно-орієнтованої моделі в дошкільному закладі, викладач говорить про одну із основних її позицій – ціннісне ставлення до кожного, незалежно від функціональної спроможності, і наголошує: уваги і поваги заслуговує кожна дитина, кожний вихователь, кожна родина. Це викликає шквал обговорень, кожному захотілося навести приклад низьковартісного ставлення до себе і розповісти, як це негативно позначається на ефективності педагогічного процесу у закладі. У такі хвилини спостерігається емоційне співпереживання учасників, що забезпечує взаєморозуміння, щирість, емпатію та толерантність. Дослідники наголошують: ефективна взаємодія учасників навчального процесу можлива за умови готовності до такої взаємодії всіх суб'єктів і зумовлена рівнем їхньої усвідомленості ситуації, цілеспрямованістю, комунікативними вміннями, довірою та емпатією [13].

Взагалі, питанню ефективної навчальної взаємодії викладача і дорослого учня присвячено чимало психолого-педагогічних досліджень, втім до сьогодні воно залишається гострим і невирішеним однозначно. Більшість авторів говорять про можливість свідомого підходу і фактичного керівництва такою взаємодією. При цьому навіть говорять про сугестію як про свідоме навіювання викладачем ідей, образів, думок. Втім, дослідження вказують, що сугестія може бути ефективною лише короткий час, і авторитет викладача та шанобливе ставлення до нього забезпечуються не стільки ефективністю навіювання, скільки довірливими, неформальними взаєминами. Чим вищий рівень інтимності, тим легше співпереживати співбесіднику [1].

Високий рівень професійності викладача передбачає добре володіння ним навчальним матеріалом, виважену поведінку, здатність управляти своїм спілкуванням, своїми емоціями. Науковці виділяють комплекс педагогічних



здібностей, що здатні забезпечити ефективну взаємодію, зокрема: високий рівень розумових здібностей, ідейний та моральний облік, організаційні здібності, здатність використовувати мовлення як засіб впливу на іншу людину, здатність розподіляти увагу й бути уважним одночасно до різних об'єктів, здатність з великою вірогідністю прогнозувати подальшу поведінку іншої людини, вольові якості, здатність швидко й правильно розуміти внутрішній душевний стан іншої людини [16].

І. Бех наголошує, що психологічно повноцінними спілкування і взаємодія стають за умов взаємодії партнерів «на рівних» (рівність сутнісних позицій учасників спілкування), коли постійно робиться поправка на своєрідність один одного і не дозволяється зачіпати гідність один одного; відсутність оцінювального ставлення до будь-яких сторін індивідуальності кожного; взаємне прийняття один одного як неповторних і цінних особистостей [2].

У психологічних та педагогічних дослідженнях багато уваги приділяється питанню створення творчого мікроклімату в процесі навчання як засобу посилення інтересу та результативності навчання у слухачів. На курсах підвищення кваліфікації виникає можливість стимулювати творчу активність слухачів різними способами, як-от: спільне вироблення тематики дослідження, розробки проекту, вирішення практичних завдань та ін. Завдання полягає в тому, щоб відійти від елементарної просвітницької стратегії, що частіше орієнтується на пасивне поглинання готових істин, і перейти до активізації пізнавальної активності та самостійності слухачів.

Разом з тим, часто спостерігається формальне досягнення навчальних цілей у межах педагогічного процесу, коли викладач та слухачі фактично не взаємодіють між собою, обмежуючись мінімально необхідними ресурсами. Хоча у сучасних умовах значно розширилися можливості зацікавленої, професійно орієнтованої взаємодії викладача та слухача завдяки новим формам організації навчальної діяльності — індивідуальній і самостійній роботі та використанню



активних методів навчання, таких як ділові ігри, тренінги, кейс-метод, дискусії тощо. У будь-якому з названих варіантів занять кожний учасник акту взаємодії має безліч можливостей, більшою чи меншою мірою, реалізувати свою суб'єкту активність, продемонструвати позицію, виявити ставлення. У контексті проблеми взаємодії та спілкування сьогодні перед викладачами постали і нові питання, які до певного часу не виникали, наприклад, в якій мірі варто давати слухачам можливість вибору, як заохотити слухачів до вибору певного модуля для вивчення, чи завжди потрібно дотримуватися правил і норм формального спілкування, які варіанти оцінювання варто використовувати, як реагувати на відкриту незгоду слухача з певними судженнями викладача та багато ін.

Можливості застосування діалогічної взаємодії викладача та слухачів досить широкі. Перш за все, ми звернули увагу на таку традиційну форму організації навчального процесу, як *лекція*. На зміну інформаційній та роз'яснювальній її функції прийшла розвивальна – в основі якої проблемність у подачі матеріалу. На лекції стали широко застосовувати діалогічні прийоми взаємодії, такі як запитання до слухачів, пропозиції до порівняння, надання можливостей вибору виду завдання, способу виконання, звернення до минулого досвіду слухачів, організація моментів оцінювання та самооцінювання, прогнозування можливостей застосування тих чи інших знань на практиці. Систематичними стали обговорення зі слухачами мотивації до вивчення тієї чи іншої теми, актуалізація досвіду та проблем, акцентування уваги та тому, що відомо з даної теми і що б хотіли дізнатися нового, надання можливостей зворотного зв'язку. Така форма організації навчання затребувала від викладачів вміння слухати і чути, виокремлювати у розповіді педагога раціональне зерно та надавати йому належної емоційної та когнітивної ваги, бути уважними до будь-якого прояву зустрічної активності слухачів.

У такому вигляді лекція не лише оснащує вихователя певною сумою знань, але й дає дещо більше – розширює горизонти самопізнання, підсилює почуття



самоповаги, надає додаткові можливості для самовираження тощо. Діалогічність взаємодії передбачає, що викладач щиро зацікавлений у спільній діяльності і готовий до партнерства.

Специфічним андрагогічним підходом в організації післядипломної освіти можна вважати *конференції* – форму навчання, за якої слухачі діляться власним досвідом, обговорюють актуальні питання організації навчального процесу. На відміну від лекцій, вони у своїй суті несуть діалогічну форму взаємодії. Назвемо окремі, сприятливі для успішного проведення конференцій зі слухачами організаційно-педагогічні підходи, такі як: завчасне створення (бажано зі слухачами) програми конференції, підготовка матеріалів до виставки, індивідуальна робота зі слухачами по підготовці до виступу, підготовка наочних посібників, теле- та відеосупроводу. Але головне в організації таких конференцій – це атмосфера. Кожний вихователю має відчувати щирий інтерес до себе як до особистості та професіонала і бути переконаним, що середовище ні в якому своєму прояві не несе для нього ніякої загрози. Дотримання таких умов результує у відкритість до сприйняття нових ідей, готовність ділитися своїми почуттями та думками, налаштованість на подальше професійне удосконалення.

Сучасні підходи до реалізації ідеї про діалогічну взаємодію знаходять конкретне вираження в *інтерактивних методах навчання*, які дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і творчого застосування знань при вирішенні практичних задач; сприяють формуванню здатності мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію та виходити з неї. І що особливо важливо в контексті обговорення, надають досвід переживання єдності, допомагають накопичити досвід діалогічної пізнавальної діяльності. Головною відмінністю андрагогічної моделі навчання від традиційної педагогічної є те, що задіюється реальна, а не декларована спільна діяльність, уміло використовується багатий досвід учнів як важливий ресурс навчання, широко застосовуються активні та інтерактивні технології навчання, що



забезпечують максимальну самостійність і активність дорослих у навчанні. Зупинимось детальніше на таких інтерактивних підходах, як дискусії, тренінги та інтервізії.

Дискусія (від лат. *discussio* – розгляд, дослідження) – це публічне обговорення чи вільний вербальний обмін знаннями, судженнями, ідеями з приводу якогось спірного питання чи проблеми. У період демократичних змін дискусію стали досить широко застосовувати в навчанні. Як метод дискусія використовується на різних формах навчання: семінарах, тренінгах, під час лекції. Будучи своєрідною технологією, дискусія сама включає в себе інші методи та прийоми, такі як «мозковий штурм», аналіз ситуацій, тощо. Переваги дискусії порівняно із традиційним семінарським заняттям в тому, що вона забезпечує активне, глибоке, особистісне засвоєння знань; під час дискусії відбувається активна взаємодія суб'єктів спілкування, має місце зворотний зв'язок. Окремо хотілося б сказати про характер запитань у дискусії, серед яких виділяють закриті запитання, тобто ті, що не вимагають розгорнутої відповіді (частіше – «так» чи «ні»); відкриті, що передбачають аргументацію, розгорнуту відповідь; навідні питання, що містять підказку («як ви вважаєте, чи корисним буде для дитини віддати її в дошкільний заклад з 6 місяців?»); уточнюючі («Чи правильно я зрозумів, що ви вважаєте сюжетно-рольові ігри провідною діяльністю дошкільників?»).

Щоб дискусія була ефективною, важливо в її організації дотримуватися таких основних етичних норм: забезпечувати почерговість у виступах; сприяти реалізації права кожного на власну, можливо, відмінну від викладача, думку; орієнтувати учасників на чіткість та обґрунтованість аргументації; налаштовувати всіх учасників перш за все на відкриття істини, а не самопрезентування тощо. Наприклад, обговорюючи питання щодо впровадження особистісно орієнтованої моделі, пропонуємо вихователям проаналізувати власний стиль педагогічної діяльності та виокремити ті підходи,



які можна вважати особистісно орієнтованими, і ті, що належать до традиційної педагогіки. Чи завжди досягався успіх? Якщо ні, то яка причина? Чого не вистачало, щоб педагогічний прийом став ефективнішим? У таких ситуаціях вихователь навчається публічно відстоювати власну точку зору, вдається до певних критичних зауважень чи то в бік інших, чи себе самого, отримує досвід толерантної поведінки.

До сучасних видів групових дискусій відносяться: панельна дискусія (група ділиться на підгрупи (5-7 осіб), які в свою чергу виділяють представників, що представляє позицію підгрупи); симпозіум (учасники подають власну точку зору на проблему, після чого їм ставляться запитання); дебати (учасники заздалегідь поділяються на підгрупи, що мають протилежні точки зору на проблеми); «круглий стіл» (бесіда учасників, в ході якої відбувається обмін думками).

Тренінги (від англійського «to train», що означає «навчати, тренувати») – це система концептуально, логічно, тематично та структурно пов’язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання. Тренінг – форма навчання дорослих, де є водночас і цікаве спілкування, і захопливий процес пізнання себе та інших, і ефективна форма опанування знань, розширення досвіду, і спосіб формування вмінь та навичок. Перевага даного методу навчання в тому, що відбувається природне «входження» його учасників в проблему та створюються сприятливі умови для практичного вирішення питання. Дорослих не можна насильно примусити чомусь навчитися, щодо них не можна вдаватися до санкцій як засобу стимулювання інтересу до навчання. І якщо дорослі не з власної волі приходять на навчання, тренінг допомагає віднайти та підсилити латентні мотивації. Дорослі захочуть вчитися тоді, коли усвідомлять, що нові знання допоможуть їм хоча б певною мірою змінити своє професійне життя. Вагомими другорядними мотивами навчання називають розвиток самоповаги, відчуття єдності, почуття задоволення. Дорослі учні привносять у процес



навчання під час тренінгу свої цінності, досвід, знання, практичні навички, таким чином збагачуючи інших і збагачуючись від них. Створюючи на занятті ситуації саморозкриття та успіху, викладач дає можливість учасникам виявити свої вміння, здібності, продемонструвати найсильніші сторони своєї особистості, отримати визнання та підтримку від колег і тренерів.

Тренінги будуються на обов'язковому дотриманні всіма учасниками правил, серед них такі: активність, як включення всіх учасників в хід тренінгу, правдивість і відкритість, конфіденційність, «тут і зараз» та ін. Як правило, учасникам пропонується визначитися із тим іменем, на яке хотілося б відгукуватися. Всі ці підходи мають за мету зняти напругу, налаштувати на спілкування, пізнати один одного. У літературі аналізуються різні види тренінгів для дорослих: психологічні, соціально-психологічні, тематичні, або соціально-просвітницькі, навчальні, бізнес-тренінги.

Для прикладу наведемо окремі аспекти педагогічної взаємодії, які нами реалізуються під час проведення тренінгу із спецкурсу «Індивідуалізація виховання і навчання». По-перше, знайомство з учасниками тренінгу, під час якого кожний має можливість розповісти про себе; по-друге, обговорення очікувань від тренінгу (використовується гра «Річка очікувань»), спільне вироблення правил поведінки на заняттях; використання окремих прийомів, що є демократичними за своєю сутністю: «мозковий штурм», правилом якого є безоцінне прийняття будь-якої думки учасників, зворотній зв'язок як висловлення своєї думки про ставлення до почутого по завершенню окремого етапу чи всього заняття, робота в парах, трійках та інші. Ефективним прийомом, що одразу позитивно налаштував слухачів на тему обговорення стало виконання завдання, де всім пропонувалося згідно з інструкцією здійснити певні перетворення з аркушем паперу. Незважаючи на те, що всі чули одну і ту ж інструкцію, у всіх вийшли різні вироби. Це переконливо довело, що діти також сприймають наші слова по-різному, тому їхній успіх чи неуспіх часто залежить



від особливостей їхнього сприймання та пояснень педагога. Такі організаційні прийоми зробили тренінг надзвичайно привабливим для викладачів і слухачів та перетворили його на традиційний метод навчання.

Інтерв'язія – це форма кооперативного навчання, що спрямована на дружню підтримку та навчання колег один від одного. Її функція — допомогти педагогам вирішити завдання розвитку професійної компетентності за рахунок співпраці та співдії зі своїми колегами. Педагогічна практика інтерв'язій до нашої країни прийшла із Західної Європи, завдяки Міжнародному освітньому проекту «Використання інноваційних освітніх технологій для підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів» та науковцям Університету прикладних наук «Фонтіс» Рії Смеєрс та Тону Шоутену (Нідерланди) [4].

Сутність інтерв'язії в тому, що проблемні питання професійного характеру педагога вирішують самостійно, без залучення керівництва чи якоїсь допомоги ззовні. Чому виникає така необхідність? Кожний учасник інтерв'язійної групи, як правило, має належну освіту, вагомий, багаторазово перевірений педагогічний досвід, який дозволяє йому мати власні переконання, користуватися власними стратегіями, бачити різноманітність відтінків у кожній ситуації. В інтерв'язії акумулюються зусилля всіх учасників, що дозволяє розглядати явище з різних боків, при цьому відбувається неначе «зараження» і кожний учасник непомітно для себе включається в обговорення. Це один із найкращих зразків в педагогічній спільності співпраці, співдії та вирішення проблем, ефективний спосіб профілактики "синдрому вигорання педагога», оскільки дозволяє екологічно «опрацювати» негативні почуття.

У такій формі спільного навчання кожний учасник має рівний статус (немає керівників і підлеглих), що позитивно впливає на атмосферу. Учасники (співробітники) по черзі розповідають про свою актуальну проблему, з якою вони стикаються в своїй професійній діяльності. Більшістю голосів вибирається одна проблема, яка на даний час є особливо актуальною і цікавить всіх учасників,



ставляться уточнюючі запитання і пропонуються різні варіанти її вирішення. Сам автор проблеми обирає той варіант вирішення проблеми, який йому здається найбільшою мірою ефективним.

Успішність роботи інтервізійної групи можлива лише за умови дотримання всіма правил ведення, серед яких такі: участь кожного має бути добровільною; тривалість роботи групи не більше однієї години; модератор має обиратися кожного разу новий; дотримувати черговості у представленні свого випадку і постановці запитань; заборона на обговорення матеріалу інтервізії поза групою; нові учасники приймаються в групу за умови прийняття правил роботи інтервізійної групи.

Кожний учасник інтервізійної групи на час її роботи одержує певну роль, що визначає характер його поведінки на даній зустрічі, наприклад, учасники, слухачі (вихователі, вчителі, психологи, керівники); автор проблеми (особа, чію проблему розглядає “коло”), модератор (особа, що спрямовує хід інтервізії, обирається більшістю голосів, може виступати у якості експерта), секретар (особа, що фіксує думки на папері), ментор або наставник (організатор, що навчає правил інтервізії, потрібний на початковому етапі інтервізії).

Теми для обговорення на інтервізійній зустрічі можуть бути різноманітні: конфліктні ситуації з колегами, батьками, проблемні питання щодо вибору способів взаємодії з дітьми, особливості планування роботи, труднощі в оцінюванні та ін. Обов’язковими умовами успішної роботи інтервізійної групи є приязна атмосфера, комфорт, довіра один до одного, неупереджене ставлення, толерантність, позиція прийняття будь-якого досвіду, здатність слухати і чути інших, особливо «прихований» зміст порад, бажання ділитися власними інсайтами, почуттями під час обговорення, бажання випробовувати альтернативи своїм можливостям, відкритість і довіра до інших.

Важлива роль відводиться модератору, який має підтримувати творчу атмосферу, слідкувати за дотриманням правил, надавати зворотний зв’язок,



підтримувати пошук альтернативи, уникати оцінних суджень, при цьому бути таким же учасником, як і всі інші.

Особливістю такої форми роботи є можливість залучення до участі в роботі інтервізійної групи окрім 6-8 осіб (саме така кількість є оптимальною) значної кількості інших слухачів, які створюють «зовнішнє коло» і опосередковано впливають на хід обговорень. Предметом їхньої уваги стає оцінка спрямованості всіх учасників на вирішення конкретної педагогічної проблеми, ефективності участі модератора (надання і отримання зворотного зв'язку), а також процесу пошуку рішення учасниками.

Досвід застосування інтервізії в роботі зі слухачами-«дошкільниками» висвітлює проблеми саме цієї професійної царини, зокрема, низький рівень рефлексії педагогів, звідси нездатність виокремити свою власну професійну проблему; домінування оцінних суджень; неготовність сприймати широкий спектр порад; нездатність трансплювати поради колег на свою педагогічну практику.

Отримані емпіричні результати доцільно зіставити з висновками інших дослідників. Виявлене домінування зовнішньої мотивації та прагматичних очікувань слухачів узгоджується з обґрунтуванням О. Войтовської та О. Волярської щодо визначальної ролі орієнтації на мотивацію слухача як умови професійного розвитку педагога [5; 6]. Зафіксований брак внутрішніх стимулів до саморозвитку співвідноситься з наголошеною в андрагогічній літературі (О. Мельниченко, Л. Сігаєва, О. Шаманська) потребою надання дорослому учневі провідної ролі в навчанні та тісного зв'язку навчання з його практичним досвідом [12; 17; 18]. Водночас установлена специфіка роботи саме з вихователями закладів дошкільної освіти — низький рівень рефлексії та домінування оцінних суджень — доповнює наявні андрагогічні моделі, розроблені переважно для інших категорій педагогів, і підтверджує доцільність



діалогічних та інтерактивних форм навчання (дискусії, тренінги, інтерв'їзія) як засобів активізації суб'єктної позиції дорослого слухача.

Висновки.

1. На основі теоретико-методологічного аналізу досліджуваної проблеми обґрунтовано, що реалізація андрагогічного підходу в системі післядипломної освіти є багатоаспектним процесом, ефективність якого зумовлена: орієнтацією на ціннісні пріоритети під час проєктування освітнього простору; готовністю всіх суб'єктів до паритетної партнерської взаємодії; наявністю варіативного науково-методичного супроводу педагогів у міжкурсовий період. Доведено, що трансформація сучасних соціокультурних та освітніх умов актуалізує необхідність перегляду традиційних дидактичних підходів і їхнього заміщення гнучкими андрагогічними моделями.
2. Емпірично підтверджено домінування прагматичних очікувань у структурі мотивації слухачів старших за 40 років, які віддають перевагу вивченню практичного досвіду колег, мінімізуючи цінність аудиторних занять. Водночас виявлено брак внутрішніх особистісних стимулів до професійного зростання та самореалізації серед більшості вихователів.
3. З метою активізації потреби педагогів у саморозвитку та формування усвідомленого ставлення до навчання розроблено й теоретично обґрунтовано систему організаційно-педагогічних підходів. Проєктування цієї системи здійснено на засадах андрагогіки, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та інтеграції активних методів навчання, що дає змогу оптимізувати процес підвищення кваліфікації та переорієнтувати його на особистісні запити слухачів.
4. Перспективами подальших пошуків за окресленою проблематикою визначено обґрунтування змістово-технологічного забезпечення професійного розвитку вихователів ЗДО у міжкурсовий період на засадах



андрагогічного підходу, а також розроблення критеріїв та показників оцінювання ефективності впровадженої системи.

Список використаних джерел

1. Аханова А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти. *Наукові записки БДПУ. Сер.: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 2. С.28–36. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/629>
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2х томах / Іван Бех т. 2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. К.: Либідь, 2003. 341 с.
3. Борова Т. А., Гончар О. В. Особливості взаємодії викладачів та студентів у навчальному процесі. (2015). *Педагогіка вищої та середньої школи*, 44, 176-181. <https://doi.org/10.31812/educdim.v44i0.2674>
4. Використання інноваційних освітніх технологій для підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. / Ун-т приклад. наук Фонтіс (Нідерланди) [Смеієрс Р., Найда Ю.М.; під ред. М. Машовець]. К.: СПДФО Парашин К.С., 2010. 124 с.
5. Войтовська О. М. Андрагогічні принципи навчання педагогів у системі післядипломної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. Вип. 1 (10). С.179-186.
6. Волярська О. С., Халемендик Ю. Є. Науково-методичний супровід підвищення кваліфікації педагогів у післядипломній педагогічній освіті. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. Вип. 1 (10). С.186-193.
7. Десятов, Т. (2021). Андрагогіка: поняття, категорії, закономірності, принципи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, (3), 5–9. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4313>



8. Дністрянська О. М. Інноваційний інструментарій STEM-освіти для професійного зростання педагога. Використання технологій менеджменту якості в управлінні закладами освіти: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 07 листопада 2025 року). Тернопіль, 2025. С.74-77.
9. Закон України «Про вищу освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
10. Закон України про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>.
11. Кремень В. Людиноцентризм в освіті: філософія нових підходів. URL: http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/8756/2_Kremien_Wasyl.pdf
12. Мельниченко, О. (2020). Андрагогічні принципи освіти дорослих та забезпечення якості неперервної педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.*, (33), 24–30. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.3>.
13. Сгадова В.В. Характеристика педагогічної взаємодії викладача та студентів. Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання. 2014. С.353-358. URL: <https://chelpanov.eeipsy.org/index.php/eeip/article/download/750/754/>
14. Семенова О. Ю. Перехід на структуровані освітньо-наукові програми як чинник інтеграції андрагогічного підходу у підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 74'2020. Серія 5. URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/74/31.pdf>
15. Семенова О. Ю. Перехід на структуровані освітньо-наукові програми як чинник інтеграції андрагогічного підходу у підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 74'2020. Серія 5. URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/74/31.pdf>.



16. Сингаївська І. В. Особистісні якості викладача як передумова його професійної успішності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2015. № 2. С. 86-93. URL: https://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2015_2_14
17. Сігаєва Л. Є., Білобровко Т. І. Професійний розвиток особистості вчителя в системі післядипломної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. Вип. 1 (10). С. 252-260.
18. Шаманська, О. (2022). Освіта дорослих в Україні: завдання, особливості, перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 22(2), 140-149. [https://doi.org/10.35387/od.2\(22\).2022.140-149](https://doi.org/10.35387/od.2(22).2022.140-149).
19. Шара, С. О., Калініченко, І. О. (2025). Сучасні підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах цифровізації. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (19). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15772090>