

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
імені Івана Зязюна НАПН України  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:  
СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ,  
УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ  
ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*Монографія*

Київ, Харків – 2020

**УДК 374.7**

**ББК 74.4**

**О-72**

**ISBN**

**Рецензенти:**

**Сорочан Т.М.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії і освіти дорослих Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України;

**Бідюк Н.М.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету.

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Іван Зязюна НАПН України (протокол № 2 від 24 лютого 2020 року), Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 1 від 27 лютого 2020 року)*

Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / За заг. ред. акад. Н.Г. Ничкало, акад. І.Ф. Прокопенка. Київ, Харків : Інститут освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2020. 544 с.

У монографії здійснено аналіз освіти дорослих як чинника розвитку людського капіталу в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, розкрито особливості теорії та практики організації навчання дорослих в Україні та провідних країнах світу, визначено особливості андрагогічної науки та її значення для системи управління людськими ресурсами, окреслено тенденції професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогів та андрагогів, визначено освітні потреби різних категорій дорослого населення.

Монографія призначена для науковців, викладачів, аспірантів, усіх, кого цікавлять питання безперервного навчання та освіти дорослих.

- 2.22. Аналіз ефективних практик розвитку медіа компетентностей в освіті 232  
дорослих у США та Канаді (*Головченко Г.О.*)
- 2.23. Неформальна освіта засуджених як інструмент зниження рівня 242  
рецидивної злочинності у Великій Британії (*Черкаський Я.А.*)

### **Розділ 3. Андрагогіка та управління людськими ресурсами**

- 3.1. Побудова внутрішньої системи забезпечення якості загальної 251  
середньої освіти (*Григораши В.В.*)
- 3.2. Акмеологічна оцінка управлінської культури керівника закладу освіти 255  
(*Григораши О.В.*)
- 3.3. Професійне самовдосконалення керівника закладу освіти як умова 261  
підвищення якості освіти (*Гречаник О.Є.*)
- 3.4. Підвищення управлінської компетентності керівника школи як 266  
домінантна складова модернізації загальної середньої освіти  
(*Мармаза О.І.*)
- 3.5. Сучасні підходи до розвитку персональної компетентності керівника 271  
закладу дошкільної освіти (*Попович О.М.*)
- 3.6. Розвиток управлінської компетентності керівників закладів загальної 277  
середньої освіти (досвід Полтавського ОІППО) (*Королюк С.В.*)
- 3.7. Рефлексивне управління закладом освіти (*Швардак М.В., Дубюк В.Р.*) 283
- 3.8. Організація роботи з питань збереження здоров'я та безпеки 287  
життєдіяльності в закладі дошкільної освіти (*Вітер Л.Ю.*)
- 3.9. Андрагогічні основи підготовки майбутніх магістрів у педагогічних 292  
ЗВО (*Герасимова І.Г., Галич Т.В.*)
- 3.10. Професійна діяльність геронтолога (*Коваленко О.Г.*) 298
- 3.11. Освіта дорослих у соціальній профілактиці торгівлі людьми: стан 303  
розробленості проблеми в теорії соціальної педагогіки (*Трубавіна І.М.,  
Каплун С.О.*)

### **Розділ 4. Професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогів й андрагогів**

- 4.1. Особистісно зорієнтований підхід до підвищення кваліфікації педагога 308  
(*Хлебнікова Т.М.*)
- 4.2. Organization of methodological work in preschool educational institutions 314  
as a historical and pedagogical problem (*Chahovets A.I.*)
- 4.3. Європейські моделі неперервної освіти вчителів 319  
(*Коваленко О.А., Коваленко Л.М.*)
- 4.4. Новітні моделі підвищення кваліфікації вчителів у системі 323  
післядипломної педагогічної освіти (*Водолазська Т.В.*)
- 4.5. Організація неперервної освіти вихователів закладів дошкільної освіти 328  
як психолого-педагогічна проблема (*Портян М.О.*)

## **РОЗДІЛ 4. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, ПЕРЕПІДГОТОВКА ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ Й АНДРАГОГІВ**

### **4.1. Особистісно зорієнтований підхід до підвищення кваліфікації педагога**

*Хлебнікова Т.М.*

У Законі України «Про освіту» зазначено, що освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя і спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку й потреб економіки.

Формування особистості професіонала за своєю сутністю і змістом є процесом набуття історичного, професійного досвіду, досвіду поведінки і життєдіяльності, а його результативність співвідноситься з рівнем компетентності.

Діяльність педагога, на нашу думку, може бути представлена як інтегральна характеристика синтезу професійних знань, педагогічних умінь, творчого потенціалу особистості та його спрямованості на постійне оновлення власного стилю діяльності. Тому система підвищення кваліфікації педагога має враховувати модернізацію й актуалізацію не тільки спеціальних, але і педагогічних знань і вмінь, які разом і складають основу їх професійно-педагогічної підготовки. Однак на практиці навчання педагогів часто не відповідає поставленим завданням, крім того, недостатньо уваги приділяється питанням розвитку професійної компетентності.

Питання вибору освітньої парадигми професійної підготовки педагогів висвітлено на державному рівні, зокрема в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Постанові Кабінету Міністрів України № 800 від 21 серпня 2019 р. «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» та ін. Ці нормативні документи є засадничими для методологічної переорієнтації процесу підвищення професійної компетентності педагогів. У зв'язку з цим категорія «особистісно зорієнтована освіта» найбільше відповідає тим тенденціям, які відбуваються в сучасному освітньому просторі. Є Бондаревська у своїх працях, досліджуючи особистісно зорієнтовану освіту, звертає увагу не тільки на природовідповідність, але й на культуровідповідність педагогічного процесу, наголошуючи, що особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, але і як суб'єкт культури (носій, зберігач, користувач, творець) [6, с. 11]. Особливого значення набуває врахування в процесі навчання суб'єктного досвіду особистості й організація підвищення

кваліфікації педагога на основі особистісного підходу.

Особистісний підхід розглядається в дослідженнях як пріоритетна ідея педагогічної науки, як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, психодіагностичних та психодідактичних засобів, що сприяють глибокому й повноцінному розумінню особистості людини і на цій основі створенню освітнього середовища, яке сприятиме її розвитку й самореалізації.

У науковій літературі поняття особистісно зорієнтованого підходу визначено по-різному [1; 3; 4; 6; 7].

В. Серіков наголошує, що «дидактична концепція особистісно зорієнтованого підходу в навчанні включає регулятиви, що визначають цілі освіти; критерії досяжності її результатів; зміст освіти та її особистісного компонента; методи засвоєння технології й організаційних форм, у яких відбувається цей процес, способи тестування результатів навчання; склад, структуру підготовленості педагогічних кадрів до цієї роботи» [6, с. 9].

М. Поташник і А. Мойсєєв розглядають особистісно зорієнтований підхід як важливу парадигму антропологічного підходу в освіті, в основу якого покладено принцип природовідповідності, який повинен ураховуватись і в діяльності педагога, і при створенні навчально-тематичних планів, програм.

В. Степанов визначає особистісно зорієнтований підхід як методологічну спрямованість у педагогічній діяльності, яка дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати й підтримувати самовиявлення, саморозвиток і самореалізацію особистості дитини, розвиток її індивідуальності [6, с. 9]. Він виділяє три складові підходу: основні поняття (індивідуальність, особистість, самоактуалізація особистості, самовираження, суб'єкт, суб'єктність, вибір, педагогічна підтримка, Я-концепція); вихідні положення й основні правила (принципи особистісно зорієнтованого підходу до навчання); технологічна складова (містить адекватні принципам способи діяльності).

Крім того, науковці особистісний підхід розглядають як методологічний інструментарій для організації освітнього процесу, від якого залежить ефективність переорієнтації освіти загалом і навчання зокрема, на розвиток особистості [2, с. 45], як важливий психолого-педагогічний принцип й одночасно методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, профільних орієнтацій, методико-психодіагностичних і психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш ґрунтовне цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах системи освіти [5]. Незважаючи на різні погляди, всі автори наголошують на тому, що в межах особистісно зорієнтованого підходу створюються найбільш оптимальні умови для розвитку особистості.

Особливості організації навчання в системі підвищення кваліфікації пов'язані зі своєрідністю мети (зовнішньої й особистісної), потреб, мотивації педагогів. Постійний розвиток людини, її становлення є сенсом і метою освіти.

Зовнішня мета особистісно зорієнтованого навчання полягає в тому, щоб створити умови для загального розвитку (пізнавального, творчого, емоційно-вольового, морального та ін.) особистості. Розвиток творчого потенціалу та морально-вольової сфери в процесі навчання потребує зосередження, поряд із когнітивним процесом, на розвитку емоційно-афективної сфери, виявленню почуттів, створюючи умови для прийняття рішень, самостійних дій, здійснення самооцінки, стимулюючи до самоосвіти та самостійності в навчанні завдяки залученню особистості до самостійної діяльності.

Внутрішня (особистісна) мета педагогів в умовах підвищення кваліфікації полягає в оволодінні знаннями, які необхідні їм для здійснення професійної діяльності, у засвоєнні змісту освіти, під час якого відбувається своєрідне «зняття» об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно стверджувальних цінностей, що дозволяє не тільки виконувати поставлені завдання, а й самостійно визначати проблеми, по-новому виконувати старі завдання. Цьому сприяє не тільки інтелектуальна активність, а й розвиток емоційної, морально-вольової сфери особистості. Отже, особистісна мета спрямована на власний розвиток, який відбувається в умовах постійної трансформації й передбачає внутрішню активність, дозволяючи вийти за межі встановлених стандартів, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності на формування змістотворювальних мотивів діяльності, які допомагають педагогу здобувати, осмислювати та використовувати нові знання в процесі самореалізації.

Особистісно зорієнтований освітній процес – це системна побудова взаємозв'язку процесів навчання, розвитку й учіння. Змістотворювальним моментом учіння є освіченість як особистісне новоутворення, що виникає тільки за спеціальної організації освітнього процесу, в основу якої покладено освітню програму [6].

На відміну від навчальної освітньої програма містить знання, уміння та навички, які виходять за межі стандарту, але є необхідними для життєвого досвіду, а індивідуально підібрані способи навчання зорієнтовані на соціальний досвід і здібності особистості, динаміку її розвитку.

Залежно від того, яким соціальним досвідом володіє здобувач освіти, від його потреб організують і навчальний процес.

Освітні програми створюють на базі професіограми вчителя, моделей компетентності педагога закладу освіти, результатів діагностики соціального досвіду здобувачів освіти. Так, для категорії педагогів, які не мають педагогічної освіти (педагоги закладів професійної (професійно-технічної) освіти, закладів позашкільної

освіти) та з низьким рівнем психолого-педагогічних знань, низьким рівнем методологічної, інформаційної культури та низьким рівнем педагогічних умінь, створюють умови для компенсувального навчання. Освітня програма для цієї категорії педагогів містить питання, які допоможуть ліквідувати недоліки в психолого-педагогічних знаннях і сформуванню необхідних вмінь. Педагоги із середнім і достатнім рівнем знань, методологічної, інформаційної культури та професійних умінь навчаються за освітньою програмою, що спрямована на вдосконалення знань і формування вміння організовувати пізнавальну діяльність в умовах реалізації взаємодіючого навчання. Високий рівень психолого-педагогічних знань і професійних умінь, творчого потенціалу та здатності до саморозвитку характеризує педагогів, які входять у групу концентровано-усвідомлювального навчання. Освітня програма цих здобувачів освіти складається з питань, які охоплюють проблеми організації діяльності на основі впровадження особистісно зорієнтованих технологій навчання й виховання.

Інформація, отримана під час дослідження, дає підстави для цілеспрямованої методичної роботи й формування освітніх програм з урахуванням актуальних щодо певної категорії здобувачів освіти і дозволяє диференціювати навчальний процес.

Інтеграцією та диференціацією навчального процесу під час підготовки висококваліфікованих фахівців проаналізували у своїх працях А. Беляєва, В. Лозова, П. Сікорський. Диференціація навчання виконує такі важливі функції: підвищення науковості й доступності навчання, пізнавальної активності суб'єктів навчання, поглиблення засвоєння спеціальних дисциплін, внутрішню диференціацію їх змісту, адаптацію змісту навчальних предметів до індивідуальних особливостей педагогів, моделювання й упровадження нових методик навчання, діалектичну взаємодію з інтеграцією та посилення розвивальних взаємодій, залучення здобувачів освіти до науково-дослідної роботи завдяки диференціюванню когнітивних компонентів.

Освітні програми доповнюють певними темами, курсами, обирають форми, методи проведення занять (проведення лекцій, семінарських, лабораторних занять, дискусій, «круглих столів», ділових і рольових ігор, моделювання практикумів із проблеми, що цікавить цю групу педагогів).

Індивідуальна освітня програма складається на основі навчального плану й може з навчальною програмою мати той самий предметний зміст, але відрізнятися метою, принципом побудови, результатом, який заплановано. У навчальній програмі акцент роблять на оволодіння знаннями, вміннями й навичками (розумовий розвиток – побічний продукт реалізації цієї програми). В освітній програмі основну увагу приділяють становленню й розвитку особистості як індивідуальності в сукупності її когнітивних, емоційних, мотиваційно-потребнісних характеристик. Зміст освітньої програми має сприяти виявленню цих

характеристик, передбачати можливість їх гнучкого використання під час оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Нами визначено педагогічні умови, що забезпечують реалізацію освітньої програми, здійснення особистісно зорієнтованого підходу в післядипломній освіті педагога, як-от:

1) створення освітнього середовища, яке містить особливий тип взаємин між викладачем і здобувачем освіти, заснований на довірі, співробітництві, співтворчості, оскільки суб'єктний досвід виявляється в процесі обміну змістом знань, завдяки аналізуванню зустрічі «моє і наше»;

2) постійне заохочення педагогів до особистісного та професійного самоаналізу й саморозвитку;

3) диференціація навчання;

4) створення умов для стимулювання й цілеспрямованого розвитку креативних можливостей педагогів – індивідуально-творчий підхід, який забезпечує індивідуалізацію і творчу спрямованість навчального процесу;

5) використання в процесі навчання інтерактивних технологій, спеціально спроектованих завдань, адаптаційних завдань для організації самостійної роботи;

6) розвиток рефлексії, створення об'єктивного образу «Я» і на його основі формування особистісно-професійної «Я – концепції».

Означені педагогічні умови проектування форм організації процесу навчання в системі підвищення кваліфікації педагогів органічно складаються з таких принципів: орієнтації на особистість, паритетність, динамічність, усвідомленої перспективи, неперервності, різностороннього методичного консультування.

Створюючи освітню програму, кожен викладач має проаналізувати особливості програмного матеріалу; запропонувати слухачеві його вид, форму, виявити індивідуальні переваги в способах пророблення навчального змісту. Таким чином, у процесі організації навчання створюють умови для самоактуалізації, змінюється власне процедура учіння, тактика взаємодії здобувача освіти й викладача.

На відміну від традиційних форм викладач, спираючись на соціальний досвід педагогів, використовує діалогічну чи полемічну лекцію. У групі концентровано-усвідомлювального навчання семінарські заняття організують як живу бесіду з аудиторією, диспут, симпозіум, ураховуючи професійний і життєвий досвід здобувачів освіти. Одним із основних методів проведення семінарських занять у групі компенсувального навчання є «кейс-метод» («метод випадків» – Case-method). Здійснюючи підготовку педагогів, викладачі, ураховуючи особливості їхньої діяльності – уміти за будь-яких обставин «грати у шахи» з десятками суб'єктів (учні, колеги, батьки...), кожен із яких цілком може дотримуватись власних правил, – використовують цей метод, з огляду на його суто операційну перевагу.



Характерною особливістю педагогічної ситуації виступають соціальні взаємодії та взаємини між учасниками, а в безпосередньо системі взаємодій центральним динамізуючим фактором є система форм співробітництва викладача і здобувача освіти. Тому особистісно зорієнтовану ситуацію можна визначити як ту, яку неможливо реалізувати на знаннєво-репродуктивному рівні. Її матеріалізація передбачає пошук змісту діяльності, співвіднесення його з перспективами свого життя, аналіз чинних умов і факторів, вибір творчого рішення.

Основною ланкою навчання педагогів у системі підвищення кваліфікації є особистісно зорієнтована проблемна ситуація, яка може бути створена за допомогою завдань із недостатніми вихідними даними для групи розвивального навчання та багатьма варіантами розв'язування, видозмінених вправ для групи концентровано-усвідомлювального навчання. Такі ситуації істотно виникають у процесі викладання, оскільки сприяють пошуку власної моделі розв'язання проблеми, потребують перенесення знань, умінь з однієї галузі в іншу, оскільки ситуація не має регулятивів у вигляді інтелектуальних штампів і поведінкових стереотипів. Вона зорієнтована не на прописні істини та зважені рішення, а на критичний аналіз та пошук нестандартних варіантів. Через це суб'єктний досвід особистості може стати непридатним на такому конкретному ситуаційному етапі й потребує змістовної та ціннісної ревізії.

Отже, особистісно зорієнтована безперервна освіта передбачає постійне задоволення освітніх запитів людини, створення умов проєктування та реалізації індивідуальної освітньої програми, яка дозволяє їй вибрати й оволодіти різноманітним освітнім рівнем.

### Література

1. Ветров С. Тип навчання – інноваційний (шлях до побудови особистісно орієнт. системи безперерв. освіти). *Вища освіта України*. 2001. № 2. С. 50–57.
2. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. 2-е вид., доповн. та перероб. Миколаїв, 2006. 272 с.
3. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : социал.-филос. исслед. Запорожье, 2000. 250 с.
4. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Особистісно орієнтоване навчання як інновація. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. пр.* Харків, 2000. Вип. 13. С. 5–11.
5. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / за ред. Г. О. Балла. Київ, 1998. 160 с.
6. Хлебнікова Т. М. Організація особистісно зорієнтованого навчання в системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Харків, 2019. 128 с.

7. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти. *Проблеми освіти : наук-метод. зб.* Київ, 2015. Вип. 85. С. 231–237.

#### **4.2. Organization of methodological work in preschool educational institutions as a historical and pedagogical problem**

*Chahovets A. I.*

According to the scientific search, the understanding of the subject under study in the historical and pedagogical literature took place in the following main directions: scientific explorations of the 50-60's of the XXth century which had revealed the content of workshops for heads, features of work with young teachers, methods of conducting pedagogical meetings in kindergartens and interdistrict methodological associations, studying, generalization and dissemination of the advanced pedagogical experience (V. Vakulenko, Yu. Hudkova, H. Yevtukhova, V. Lukychova, L. Safronova, Z. Skorobohatova, Yu. Soboleva, Ye. Shubina and others); works of the 70s of the XXth century, in which scholars had explored some issues of the organization of methodological work in historical retrospect namely the organization of courses and seminars for teachers; peculiarities of work with staff in the combined nursery schools; the content of the work of public inspectors and the activities of support kindergartens; organization of work of a methodologist of a preschool educational institution (N. Hora, M. Ilchenko, N. Lavrynenko, M. Makhova, P. Mirhorodskyi, M. Nechaiev, Z. Osadcha, N. Panshyna, I. Plotkina, N. Promyslova, D. Ulianov and others); publications of 80-90s of the XXth century, devoted to the peculiarities of planning and forms of verification of educational work in preschool educational institutions; forms of the organization of methodological work; peculiarities of conducting thematic inspections; maintenance of pedagogical documentation in preschool educational institutions; the organization of a school of advanced pedagogical experience; by improving the qualification of pedagogical staff (N. Burkina, T. Vitseh, H. Holovan, S. Zhuravlova, Yu. Kachan, M. Klymenko, A. Kolesnikova, V. Krushynska, T. Kunko, T. Lobach, N. Makhova, O. Orlova, L. Palona, K. Prysiashniuk, N. Promyslova, V. Rohachova, O. Sai, M. Smyrnova, V. Stepaniuk, P. Yankovska and others).

The conducted analysis of the scientific works has shown that today there are no thorough researches that would cover the problem of the formation and development of the organizational and pedagogical foundations of the methodological work in preschool educational institutions of Ukraine in general.

Based on the study of the normative documents (the Law of Ukraine "On Preschool Education") and scientific-pedagogical literature (L. Berezivska, Y. Babanskyi, N. Hanzha, L. Maksymova, L. Sherstiuk, etc.),