

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АНДРАГОГІКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті охарактеризовано професійно-педагогічну діяльність викладача спеціальних дисциплін. Проаналізовано основні положення і принципи теорії навчання з метою дотримання їх при проектуванні змісту університетської освіти студента. Вказано на можливість застосування майбутнім викладачем елементів андрагогіки в процесі професійної діяльності при проектуванні змісту вивчення спеціальних дисциплін.

Вітчизняна система педагогічної освіти орієнтується переважно на підготовку учителів середньої загальноосвітньої школи, майстрів для системи професійно-технічної освіти (ПТО) і викладачів технічних дисциплін. Формальне право працювати в середніх та середньо-спеціальних навчальних закладах отримували і випускники класичних університетів, в більшості з яких з дисциплін педагогічного циклу присутня була в скороченому вигляді загальна педагогіка. Однак широко представлені в педагогічних вузах методики навчання немає. Звичайно, більш престижно було і є вузівське викладання. «Особливістю сфери освіти виступає те, що підготовка кадрів для неї здійснюється в самій же галузі», – вказує С. Демченко [2, 12].

Тим не менше, говорити нині про існування системи підготовки вузівських викладачів говорити важко. Краща ситуація, коли в аспірантуру приходять магістр, який прослухав курс педагогіки вищої школи, що читається в педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Основний час на протязі навчання в аспірантурі витрачається на підготовку до складання кандидатських іспитів, серед яких педагогіка, знову ж таки, відсутня, і безпосередньо на роботу над дисертацією. Таким чином, після її закінчення на роботу в вуз приходять спеціаліст в тій чи іншій предметній галузі з профілю захищеної дисертації.

Практика засвідчує, що більшість викладачів фахових дисциплін у вищих технічних закладах освіти не має базової педагогічної підготовки, тому формування їх педагогічних умінь відбувається неефективно, методом спроб і помилок, шляхом дублювання досвіду колег і не гарантує накопичення психолого-педагогічних знань, оволодіння методиками викладання спеціальних дисциплін, методами активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, застосування новітніх педагогічних технологій у практиці тощо [2, 4].

Якщо дуже важко визначити кількісні параметри різних складових навчання студента (в рамках організованого, законодавством оформленого багаторічно функціонуючого процесу), то набагато важче це здійснити за практично повної відсутності законодавством закріплених форм навчання викладачів [3, 142].

За основу взято роботу А. В. Коржуєва та В. А. Попкова [3], в якій розглядається проблема змісту вузівської освіти. Так, автори вказують на відсутність теоретичного фрагмента, який міг би дозволити спроектувати всі особливості професійної діяльності випускника вузу на навчальний процес, знайти їх кількісне адекватне вираження в переліку навчальних предметів в мінімально необхідних об'ємах інформації з кожного навчального предмету, в об'ємах часового навантаження, розподілу між лекційними, семінарськими, лабораторно-практичними заняттями тощо [3]. Безпосередньо розвиткові професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін технічних ВНЗ присвячена робота С. О. Демченка [2]. Питання застосування теорії навчання дорослих розглянуто в працях В. М. Буренко, А. В. Глазирина, М. Т. Громкової, А. А. Нагорняк та ін.

Метою статті є характеристика основних положень і принципів теорії освіти дорослих з метою дотримання їх під час проектування змісту університетської освіти студента.

На сучасному етапі система вищої професійної освіти відіграє велику роль в житті суспільства. Під професійною освітою розуміють «результат становлення і розвитку особистості людини» [4]. Як відзначає А. М. Новиков, однією з основних цілей професійної освіти є створення умов для оволодіння професійною діяльністю, отримання кваліфікації або, у необхідних випадках, – перекваліфікації, для включення людини в суспільно-корисну працю у

відповідності з її інтересами та здібностями. Причому для кожної окремої людини її професійна освіта виступає в двох іпостасях:

- як засіб самореалізації, самовираження і самоствердження особистості, оскільки найбільше людина розкриває свої здібності в праці, насамперед професійній;
- як засіб стійкості, соціального самозахисту й адаптації людини в умовах ринкової економіки, як її власність, капітал, яким вона користується або буде користуватись як суб'єкт на ринку праці [3, 12].

Якщо розглядати діяльність викладача спеціальних дисциплін ВНЗ чи системи ПТО, то узагальнені вимоги до неї «зводяться до одного інтеграційного критерію: педагогічна майстерність – мистецтво комунікативності – нові технології» [2, 89]. На основі аналізу діяльності викладача як пізнавальної за своїм змістом С. О. Демченко виокремив блоки професійно-педагогічної компетентності. кожен з яких має змістове наповнення:

- особистісний блок включає властивості особистості викладача, що безпосередньо характеризують його розвиток, визначають стійкі особливості поведінки і створюють основу для існування обмежень у діяльності;
- інтелектуальний блок включає уміння, що передбачають потребу в раціоналізації мисленнєвої діяльності, знання і практичну перевірку загальних правил виконання дій, самоконтроль;
- функціонально-предметний блок включає здібності викладача, що забезпечують орієнтаційну основу педагогічної діяльності та прийоми її безпосереднього виконання;
- адаптивний блок спрямований на формування індивідуального стилю діяльності і на зміну стилю мислення викладача [2, 90].

Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури створили необхідну теоретичну базу для розуміння важливості для викладачів спеціальних дисциплін, якщо не здобуття другої педагогічної спеціальності, то хоча б оволодіння сучасними педагогічними технологіями навчання, без чого неможливий високий рівень навчальних досягнень студентів.

Розглядаючи віковий період навчання студента в предметі теорії освіти дорослих А. В. Коржуєв визначає два конструкта: нижній (молодший) віковий період, що приблизно відповідає студентському віці, і вищий (старший) післястудентський. При цьому пропонується, що до нижнього періоду необхідно віднести не тільки студентів різних ВНЗ чи закладів ПТО, а й молодих людей, які не навчаються в них, а працюють на виробництві, займаються індивідуальним або спільним бізнесом і т. д. – на такому рівні складності виконуваної роботи, що вимагає диплома про вищу або середньоспеціальну освіту і доступної для самостійного засвоєння в процесі роботи або засвоєння в ході короткочасного навчання переважно інструктивного характеру [3, 24].

Отже, постає питання оволодіння викладачем (не тільки спеціальних дисциплін) основ теорії навчання дорослих, в яку, за словами А. В. Коржуєва, «традиційна педагогіка вищої школи входить в сконструйовану схему теорії освіти дорослих на правах вагової підсистеми» [3, 22].

Чому саме освіта дорослих? М. Т. Громкова в сучасній освіті дорослих як системи визначає кілька функцій:

- компенсація недоліків попередніх рівнів освіти;
- забезпечення балансу власне компетентності і сучасних вимог до професіонала;
- регулювання відносин із зовнішнім світом, який стрімко змінюється (адаптаційна функція);
- доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, виробництво, використання (інформаційна функція);
- оволодіння новими методами, способами дій (розвиваюча функція);
- засвоєння дорослими соціального досвіду;
- залучення до сучасних вимог культури діяльності [1, 26].

Потенціал освіти дорослих має велике значення як засіб перенесення змін у всі сфери життя суспільства. Освіта дорослих є центральним для демократичного функціонування сучасного суспільства і розглядається в якості необхідної умови розвитку особистості з метою адаптації в суспільстві, що стрімко розвивається [3, 36]. Так, автор визначає спочатку в

найбільш загальному вигляді основні відмінності теорії освіти дорослих від класичної загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, що виділилась в окрему галузь недавно.

Теорія навчання дорослих як галузь педагогічної науки розвивається в руслі методології загальної педагогіки і певною мірою наслідує її понятійно-термінологічний апарат, а також основні принципи. До останніх відносяться принципи науковості, системності, наочності навчання, систематичності, зв'язку теорії з практикою, єдності змістової і процесуальної сторін навчання та інші, що традиційно наводяться в монографіях, підручниках, енциклопедіях і словниках. Почасти ця теорія наслідує провідні ідеї і підходи загальної педагогіки: діяльнісний, системний, особистісно орієнтований, інших класичні і встановлені давно й сучасні [3, 37].

Разом з тим дослідники вказують на різницю в об'єктах дослідження теорії освіти дорослих і педагогіки вищої школи.

Андрагогічна теорія пропонує формулювання специфічних основоположних конструктів, які називаються принципами, звичайно, не абсолютно нових (що відсутні в звичайній педагогіці), а таких, котрі пропонують перестановку акцентів, різне поєднання відомих принципів і т. п.

Одним з важливих в теорії освіти дорослих є принцип змістовного і організаційного різноманіття, гнучкості освітніх структур, різноманіття форм і методів організації пізнавальної діяльності учнів.

Розкриваючи принцип гнучкості і багатогранності організаційних структур, форм і методів організації діяльності учнів, науковці відзначають, що гнучкість і багатогранність присутні в обговорюваній галузі наукового знання набагато більше, ніж у педагогіці середньої школи. Це виражається в наступному переліку тез:

- традиційна вітчизняна вища професійна освіта має багаторівневу структуру, переважно трьохступеневу (бакалаврат, основний рівень – рівень спеціаліста, магістратура), і вибір ступеня, на якому необхідно зупинитися або тимчасово перервати навчання, залишається за студентом;

- нині студент має можливість навчатись одночасно в двох вузах (наприклад, в одному за очною формою, в іншому – за вечірньою або заочною);

- широко розповсюджуються дистанційна і заочна форми навчання, при яких значну частину часу студент проводить у відриві від викладача, навчаючись самостійно і маючи лише деколи можливість для очної консультації;

- чим далі студент «знаходиться» від моменту вступу в вуз, тим ширший спектр різноманітних форм його роботи;

- набагато більше принцип змістовного і організаційного різноманіття освітніх структур і форм навчання проявляються в невузівських структурах: тут тривалість процесу навчання, час його початку і закінчення сильно варіюється, ніж традиційно в системі вищої освіти. Як приклад, назвемо різні центри і курси, що починають навчання тоді, коли укомплектується одна або декілька навчальних груп, а також різноманітні форми підвищення кваліфікації спеціалістів, форми стажування;

- більш слабо виражена розділення учня і вчителя в системі невузівської освіти дорослих, більш демократичний стиль спілкування, іноді спостерігається зміна ролей, більш ширший і різноманітний порівняно з вузівським спектр прийомів і методів навчання;

- вікова різноманітність учнів та інша форма навчання тут не пропонує жорсткої вікової прив'язки [3, 39–40].

Наступний принцип, закладений в теорію освіти дорослих – це тісне поєднання науковості і практичної спрямованості навчання, сфокусованість його на ту або іншу конкретно намічену кінцеву ціль, що виражена в більшості випадків більш чітко, ніж в загальному середньому і на молодшому ступені вузівської освіти. При цьому ступінь вираження цього принципу зростає при переході від початкового (молодшого) ступеню вузівського навчання до вищого (старшого) і найбільш чітко проявляється при організації невузівських форм навчання.

Принцип провідної ролі самоосвіти, конструювання власних освітніх і професійних маршрутів також є одним з основних відмінних ознак «дорослого навчання». Цей принцип передбачає вихідною освітньою умовою високий ступінь мотивації того, хто навчається, до систематичного підвищення рівня власних знань, розвиток оціночно-рефлексивних

мисленневих стратегій, які дозволяють оцінити власні можливості і вибрати ту форму подальшого професійного навчання і вдосконалення, що дозволить найбільш ефективно і згідно з різними особистими обставинами досягнути запланованого результату.

Принцип неперервності і систематичності освіти дорослих пропонує розуміння ними того, що не можна заспокоюватись і припиняти самоосвіту (навіть більше, пропонується чітко усвідомлення того відставання, яке обов'язково при цьому виникне, і того величезного обсягу зусиль і засобів, які необхідні, щоб наздогнати необхідний рівень). Це є реалізує принцип поєднання особистісно значимої, і загальнокультурної, і професійної складових [3, 41].

У загальне методичне коло теорії освіти дорослих включено питання про ціннісні орієнтації суб'єктів освітнього процесу, серед яких виділяють соціально-політичні, інтелектуальні цінності освіти, на розвиток яких покликаний орієнтуватися педагогічний процес, моральні цінності освіти і цінності професійної педагогічної діяльності. Значення освіти в даному контексті визначається тим, що вона допомагає індивіду увійти в світ культури і соціальних відносин, реалізувати кінцеві в його природі передумови до «олюднення». Іншими словами, освіта сприяє «здійсненню» природи людини, і в цьому її зміст і соціальна цінність.

Проте активна роль того, хто навчається, не обмежується свободою вибору форми навчання, індивідуальністю освітнього маршруту, шляхів його зміни на тому чи іншому етапі. Учень активно впливає на хід освітнього процесу, стає не пасивним слухачем, що сприймає інформацію, а активним і безпосереднім його учасником, ніби партнером викладача, задаючи запитання, ставлячи проблеми і запрошуючи до їх обговорення, висловлюючи власні оцінки, погляди, думки, пропозиції з питань змісту навчання і форм організації діяльності учнів.

Більшість дорослих, як свідчить практика, задовольняються отриманою в молодості освітою і не прагнуть самостійно продовжувати свою освіту. Тому однією з важливих і вагомих проблем є мотивація дорослої людини певного професійного і соціального статусу до продовження освіти, отриманої в молодості (в студентський період), проблема стимулювання підвищення нею свого освітнього статусу і навчання самостійного проектування такого професійного маршруту, який підкріплювався б відповідним освітнім зростанням.

Робота з дорослими студентами важка, оскільки в них практично відсутня шкільна база знань і з роками новий матеріал засвоюється, як правило, важче.

Перед викладачами таких груп постають наступні завдання:

– копіткого відбору навчального матеріалу і «дозування» його, необхідність на початковому етапі включення в курс базових, фундаментальних понять, які будь-який студент-першокурсник повинен був би вивчити в школі. Програма на початковому етапі має бути максимально спрощеною з поступовим, поетапним включенням все більш складного матеріалу;

– викладач повинен чітко уявляти собі не тільки те, чому він буде вчити таких студентів, а й те, як він буде їх вчити. Якщо вчорашнього школяра, котрий не відвик від «керівної ролі» учителя, ще можна переконати, що знання, які він отримує, йому пригодяться в подальшому, то «дорослому» студенту необхідно дуже точно пояснити, навіщо він вивчає той чи інший матеріал, де конкретно він зможе надалі застосувати отримані знання на практиці.

Таким чином, одним із найважливіших критеріїв відбору і конструювання змісту освіти дорослих є максимально прицільний і спроектований на наявні у студентів знання і на характер і зміст їх майбутньої діяльності відбір необхідних явищ і процесів, а також конструктив наукового знання, що їх описують.

Використання викладачем спеціальних форм навчальної роботи й організації пізнавальної діяльності студентів передбачає покрокові і поелементні навчальні процедури, які дозволяють йому впевнено діагностувати пізнавальні труднощі студентів, проектувати засоби їх профілактики та корекції. Подібні методики і технології дозволять і студентам зрозуміти суть своїх утруднень і самостійно спроектувати власну навчальну діяльність, а в майбутній викладацькій діяльності у вищій школі (одиноці з них) використовувати ці педагогічні основи.

Вирішення завдань вищої освіти зумовлює необхідність забезпечення належного функціонування всіх її ланок. Вибір найкращих педагогічних технологій організації навчального процесу в закладах спеціальної освіти, спрямованих на професійно-творчу підготовку фахівця, значною мірою визначається рівнем професійно-педагогічної культури викладацького складу ВНЗ. Тому значної актуальності набувають аналіз практики і пошуки

теоретичних основ розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, розробка шляхів і методів, а також конкретних методик її формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы дополнительного проф. образования. Пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
2. Демченко С. О. Развитие професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: Дис. ... канд. пед. наук. – Черкаси., 2005. – 264 с.
3. Коржуев А. В., Попков В. А. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.
4. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. – М., 1997. – 246 с.