

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА АНДРАГОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

Сучасне суспільство вимагає радикальних змін у підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів. Організовуючи процес підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної педагогічної освіти, потрібно враховувати потреби ринку праці з тим, щоб вчасно, без особливих затрат допомогти педагогу отримати необхідні додаткові компетентності для успішної професійної діяльності. Не викликає сумнівів теза щодо посилення ролі самого педагога у процесах здійснення власного професійного зростання. З іншого боку, традиційні способи організації післядипломної освіти, що не вимагають ініціативи, задіяння мотивації, активізації рефлексії, творчості педагога, не сприяють вирішенню цих завдань та не забезпечують належного рівня його освіченості, культури та професіоналізму.

Низкою державних документів [1; 2] задекларована теза щодо необхідності персоніфікації післядипломної педагогічної освіти, тобто створення кожному педагогу сприятливих умов для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки у найбільш прийнятний для нього спосіб. При цьому сам педагог має стати замовником підвищення своєї професійної кваліфікації, а держава має бути готовою надавати необхідні для цього можливості і стимули.

Теоретичний аналіз проблеми ефективних організаційно-педагогічних умов післядипломної педагогічної освіти дозволив виділити окремий напрям в освітній сфері, що займається питаннями навчання дорослих - андрагогіку як «вікову та педагогічну галузь психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти і виховання дорослих людей» [6]. Андрагогічні підходи в організації освітнього процесу вимагають від викладачів інститутів післядипломної освіти необхідності враховувати не лише вік своїх слухачів як такий, а й їхній досвід, рівень професійної компетентності, актуальні потреби та мотиви тощо. Такий підхід актуалізує

потребу у формуванні андрагогічної компетентності викладачів післядипломної освіти, і насамперед, формування налаштованості на такі ціннісні пріоритети в організації освітнього простору, як співтворчість, співдія, співпошук зі своїми учнями. Серед різних категорій педагогічних працівників – учасників курсів підвищення кваліфікації – особливої уваги заслуговують педагоги дошкільних навчальних закладів. Їх відрізняє низка таких особливостей: відсутність хоча б незначного конкурентного середовища (протягом останніх років традиційною стала ситуація з незаповненими вакансіями); дещо нижчий, порівняно із іншими категоріями, освітній рівень цих педагогів (лише 44,6% вихователів закінчили навчальні заклади III-IV рівня акредитації); уповільнене «омолодження» педагогічних кадрів, що стало наслідком цілого комплексу чинників. Потрапивши на курси підвищення кваліфікації, особливо в перші дні, педагоги демонструють невпевненість, тривогу, неготовність до діалогічних форм взаємодії. Складається враження, що у більшості учасників відсутня будь-яка особиста зацікавленість у власному підвищенні кваліфікації. Такий стан справ і став приводом до пошуку ефективних організаційно-педагогічних умов післядипломної освіти педагогів дошкільних закладів, насамперед, в царині андрагогіки.

Аналіз наукових джерел на предмет застосування у післядипломній освіті андрагогічних принципів показав, що на сьогодні накопичено та проаналізовано значний обсяг теоретичних матеріалів та практичного досвіду щодо навчання дорослих учнів. Поняття андрагогіки (автором якого вважають німецького історика освіти К.Каппа, 1883) в педагогічний обіг ввійшло з позаминулого століття і протягом всього часу зазнало змін та трансформацій. Андрагогіка покликана з'ясувати психолого-педагогічні закономірності, соціальні і психологічні чинники ефективності освіти, навчання і виховання дорослих, розробляти методичні системи навчально-виховної роботи з окремими особами і групами у віці від 18 років до глибокої старості. В організації навчання пропонується враховувати своєрідність

педагогічної ситуації: сформованість особистості у дорослих, наявність у них життєвого досвіду, культурні, освітні, професійні запити, переважання самоосвіти і самовиховання [6].

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, зокрема, 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 (За матеріалами Н.Клокар).

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 [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: Л.Даниленко, Б.Годзевський, Л.Набока, В.Олійник, О.Пехота, В.Пуцов, А.Старева, Н.Клокар [3; 4; 5; 6; 9; 10; 13].

Аналіз результатів теоретичних досліджень названих авторів показав, що андрагогізація освітнього процесу визнається необхідною умовою

успішної післядипломної педагогічної освіти; важливим елементом такого підходу визнається навчальне середовище, яке бачиться науковцями як синтез співтворчості викладачів і слухачів; організація навчального процесу має здійснюватися на умовах індивідуалізації і диференціації з орієнтацією на мотивацію слухача як умову його професійного розвитку; є нагальна потреба у створенні організаційно-педагогічних засад постійного та систематичного поповнення знань. Особлива роль відводиться науково-методичному супроводженню суб'єктів післядипломної освіти у міжкурсний період, яке має здійснюватися на основі реалізації комплексу взаємопов'язаних складників як на рівні самого навчального закладу, так і на міському, обласному та всеукраїнському рівнях [3; 4; 5; 6; 9; 10; 13].

Отож, аналіз наукових досліджень з проблеми андрагогічного підходу в організації післядипломної 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, серед проаналізованих праць бракує наукової інформації щодо особливостей андрагогічної освіти такої категорії педагогічних працівників, як вихователі дошкільних навчальних закладів. Цьому питанню і буде присвячена наша стаття.

Метою статті є аналіз проблеми реалізації андрагогічного підходу в організації післядипломної педагогічної освіти; завданнями – розкриття психологічних закономірностей та конкретних андрагогічних підходів до організації навчального процесу у підвищенні кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів в Інституті післядипломної педагогічної освіти КУ імені Бориса Грінченка.

Виклад основної частини дослідження. Щоб дослідити психологічну налаштованість вихователів на навчання на курсах підвищення кваліфікації, вихователям дошкільних навчальних закладів була запропонована анкета, що 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 м.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%).

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 невисокий відсоток слухачів (7%) самостійно визначилися із терміном курсів, готувалися до них і з готовністю включилися у навчання. У перші дні перебування на курсах більшість слухачів демонстрували емоційну напругу, тривогу, невпевненість, замкнутість. Тому потребували певних психолого-педагогічних та організаційних підходів, спрямованих на посилення їх адаптивних механізмів.

За наслідками анкетування досить оптимістично виглядають очікування респондентів. З різних причин потрапивши на курси, більшість з них намагаються скористатися ситуацією і хочуть: «дізнатися щось новеньке», «обговорити з колегами професійні проблеми», «побути на практиці і подивитися, як працюють інші», «познайомитися зі своїми колегам», «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 ДНЗ, не вбачаючи для себе якоїсь користі від занять в аудиторії, і лише окремі з них побажали побути на лекціях (при цьому називалися прізвища викладачів, чії лекції хотілося б відвідати).

Таким чином, результати анкетування засвідчують домінування серед слухачів осіб старше 40 років; більшість з 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 стимулів до навчання і не пов'язують 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 підвищення професійної компетентності, розробили систему організаційно-педагогічних підходів, що ґрунтується на *суб'єкт суб'єктній взаємодії* учасників навчального процесу та застосуванні *активних методів навчання*.

Зупинимось детальніше на основних позиціях такого підходу. Зауважимо, що взаємодія, як психологічна та педагогічна категорія, відноситься до базових категорій (О.М.Леонтьєв). Умови взаємодії передбачають активність обох сторін, хоча можлива різна міра її прояву. Взаємодія у навчальному процесі проявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкуваннях [8, 308]. 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. 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, історії з життя, дискусії тощо. У будь-якому варіанті кожний учасник акту взаємодії має безліч можливостей більшою чи меншою мірою реалізувати свою суб'єктну активність, продемонструвати позицію, виявити ставлення. Перш за все, ми звернули увагу на таку традиційну форму організації навчального процесу, як лекція. На зміну інформаційній та роз'яснювальній її функцій 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.

Специфічно 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 цього 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 відео- супроводу. Але головне в організації таких конференцій – це атмосфера. Кожний вихователь 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 щодо реалізації ідеї про діалогічну взаємодію знаходять конкретне вираження в *інтерактивних методах навчання*. Зупинемося детальніше на таких, як *дискусії та тренінги*.

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. У якості методу 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. Щоб дискусія була ефективною, важливо в її організації дотримуватися таких основних правил: забезпечувати почерговість у виступах; сприяти реалізації права кожного на власну, відмінну від викладача, думку; орієнтувати учасників на чіткість та обгрунтованість аргументацій; 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 та ті, що відносяться до традиційної педагогіки. Чи завжди досягався успіх? Якщо ні, то яка причина? Чого не вистачало, щоб педагогічний прийом став ефективним? 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.

Тренінги – це система концептуально, логічно, тематично та структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання. Перевага даного методу навчання в тому, що відбувається природне «входження» його учасників в проблему та створюються сприятливі умови для практичного вирішення питання. 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 поведіння 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. Такі організаційні прийоми зробили тренінг надзвичайно привабливим для викладачів і слухачів та перетворити його майже на традиційний метод навчання.

Таким чином, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури на предмет андрагогічних підходів до організації післядипломної педагогічної освіти, результати власного дослідження дають підстави для висновку про актуальність проблеми та безмежні можливості для її подальшого вивчення, особливо в частині такої освіти вихователів дошкільних навчальних закладів. Орієнтація на вік, досвід та компетентність слухачів, увага до активних методів навчання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в навчальному процесі, навчання разом і один від одного – усі ці підходи здатні призвести до активних зрушень у свідомості вихователів щодо їхньої освіти, стимулювати до усвідомленого навчання та підвищення зацікавленості учасників навчального процесу своїм особистісним розвитком. У цьому контексті діалогічна взаємодія несе в собі безмежні можливості для розвитку і саморозвитку слухачів та професійного зростання викладача.

Подані матеріали є лише початком дослідження автором проблеми андрагогізації освіти. Окремого вивчення заслуговують питання індивідуалізації та диференціації навчання, психологічного та організаційного супроводу педагога в його індивідуальній траєкторії підвищення кваліфікації, моніторингу результативності післядипломної освіти.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» // Урядовий кур'єр. – 2002. – № 86. – С. 5–16.
2. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gdo.kiev.ua>

3. *Бондарчук О.* Особливості реалізації гуманістично-ціннісного підходу у післядипломній педагогічній освіті / О. Бондарчук // Післядипломна педагогічна освіта. – 2009. – № 13. – С. 3–6.
4. *Гадзецький Б.* Запровадження елементів андрагогічного підходу у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації працівників вищої школи / Б. Гадзевський // Післядипломна педагогічна освіта. – 2008. – № 2. – С. 20–22.
5. *Даниленко Л.* Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін / Л. Даниленко // Післядипломна педагогічна освіта. – 2007. – № 2. – С. 21–23.
6. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень.* – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. *Змеев С. И.* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 206 с.
8. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
9. *Клокар Н.* Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна педагогічна освіта. – 2008. – № 2. – С. 23–28.
10. *Колток Л.* Шляхи та засоби реалізації педагогічного дискурсу у вищій школі / Л. Колток // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 77–83.
11. *Кремень В.* Философия человекоцентризма как теоретическая составляющая национальной идеи / В. Кремень // Зеркало недели. – 2005. – № 31 (559). – С. 17.
12. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
13. *Набока Л.* Андроогогізація підготовки методистів до інноваційної освітньої діяльності / Л. Набока // Післядипломна педагогічна освіта. – 2007. – № 2. – С. 3–7.