

Дятленко Наталія Михайлівна,

завідувач кафедри методики та психології
дошкільної і початкової освіти
Київського університету імені Бориса
Грінченка, кандидат психологічних наук,
доцент

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті аналізуються андрагогічні складники в організації післядипломної педагогічної освіти; виокремлюються методи та прийоми, застосування яких в освітньому просторі позитивно впливає на підвищення інтересу вихователів ДНЗ до власної траєкторії післядипломної освіти, налаштовує їх на постійне професійне зростання та викликає прагнення до навчання протягом усього життя.

Ключові слова: андрагогіка, андрагогічна компетентність, андрагогічна модель навчання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, активні методи навчання.

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, зміни векторів розвитку від професійної кваліфікації працівника до його професійної компетентності. Традиційні підходи в організації післядипломної освіти, за яких педагог відчуває себе об'єктом педагогічних впливів, що не вимагає його ініціативи, мотивації, активізації рефлексії, творчості, не сприяють вирішенню цих завдань та не забезпечують належного рівня його освіченості, культури та професіоналізму.

У законах України «Про вищу освіту» [1], в Національній доктрині розвитку освіти [2] проголошується теза щодо персоніфікованості післядипломної педагогічної освіти, тобто створення кожному педагогові сприятливих умов для оновлення, удосконалення, поглиблення своєї професійної підготовки у прийнятний для нього спосіб. Замовником підвищення своєї професійної кваліфікації має стати сам педагог, якому держава готова надавати необхідні для цього можливості й стимули.

Такий підхід до організації післядипломної освіти гармонійно поєднується з ідеєю людиноцентризму – практичним і світоглядним орієнтиром, філософією творення людини – конкретної, живої, енергійно напруженої, чия діяльність обумовлена єдністю розуму і душі. «Щоб зробити Україну багатою успішною європейською державою, потрібно звернути увагу перш за все на Людину...» [11].

У своїх теоретико-практичних розвідках проблеми організаційно-педагогічних умов післядипломної освіти, науковці звернули увагу на андрагогіку як напрям педагогіки, який опікується організаційно-педагогічними питаннями навчання дорослих учнів. Це породжує потребу у формуванні андрагогічної компетентності викладачів післядипломної освіти, зокрема готовності до формування у слухачів професійної компетентності та опікування створенням умов для їх розвитку та саморозвитку, налаштованості 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 їх досвід та професійну компетентність. На часі розробка індивідуальних програм підвищення кваліфікації, метою яких і має стати задоволення потреб в особистісному та професійному розвитку кожного педагога.

Особливої уваги в цьому контексті, на наш погляд, заслуговує така категорія педагогічних працівників, як вихователі дошкільних навчальних закладів. Безумовно, переважну більшість андрагогічних підходів, що

задекларовані у психолого-педагогічній літературі, з повним правом можна застосовувати і щодо цієї групи педагогів. Втім їм властиві і свої, відмінні характеристики, які вимагають їх 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 непристигності професії вихователя в суспільстві, на що, безумовно, вплинув недостатній рівень матеріального забезпечення (оплата праці є найнижчою у всій системі освіти); по-третє, відсутність конкурентного середовища серед педагогів, до чого мають стосунок два попередніх чинники. У ситуації навчання на курсах підвищення кваліфікації цих педагогів досить часто вирізняє невпевненість, тривога, неготовність до інноваційних форм навчання. Усе це загалом і спричинило наш інтерес до детального вивчення проблеми застосування андрагогічного підходу в післядипломній освіті саме вихователів дошкільних навчальних закладів.

На сьогодні накопичено та проаналізовано значний обсяг теоретичних матеріалів та практичного досвіду щодо навчання дорослих учнів. З позаминулого століття в педагогічний обіг ввійшло поняття андрагогіки (автором якого 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 [6].

Андрагогіка покликана з'ясувати психолого-педагогічні закономірності, соціальні та 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 70-х роках минулого століття у зв'язку з 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 (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. Андрагогічна модель навчання передбачає готовність викладача вислуховувати кожного члена групи, повагу до думок інших, відвертість та довіру; 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: Л. Даниленко, Б.

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

Узагальнюючи результати теоретичних досліджень названих авторів, зазначимо таке: андрагогічний підхід визнається необхідною умовою успішної післядипломної педагогічної освіти; важливим елементом такого підходу визнається навчальне середовище, яке бачиться науковцями як синтез співтворчості викладачів і слухачів з педагогічно обґрунтованим управлінням; обов'язковим складником є організація навчального процесу на умовах індивідуалізації і диференціації та орієнтація на мотивацію слухача як умову професійного розвитку педагога, створення організаційно-педагогічних засад постійного та систематичного поповнення знань. Особлива роль відводиться науково-методичному супроводженню суб'єктів післядипломної освіти у міжкурсовий період, який може здійснюватися на основі реалізації комплексу взаємопов'язаних складників як на рівні самого навчального закладу, так і на міському, обласному та всеукраїнському рівнях. Пропонується організувати 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 [3; 4; 5; 6; 9; 10; 13].

Таким чином, проведений 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, ми не знаходимо серед них праць, які б проливали світло на особливості андрагогічної освіти такої категорії педагогічних працівників, як вихователі дошкільних навчальних закладів. Цьому питанню і буде присвячена наша стаття.

Метою статті є теоретико-практичний аналіз проблеми застосування андрагогічного підходу в організації післядипломної педагогічної освіти; **завданнями** – розкриття психологічних закономірностей та конкретних практичних підходів до організації навчального процесу в підвищенні кваліфікації вихователів дошкільних навчальних закладів.

Виклад основної частини дослідження. Для вирішення завдань дослідження нами була розроблена анкета для слухачів курсів підвищення кваліфікації – вихователів дошкільних навчальних закладів, яка містила низку запитань щодо віку респондентів, причин, які спонукали прийти на навчання, власних очікувань від цих курсів, переваг у способах і методах навчання. В 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 через зовнішні обставини («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 підходів, спрямованих на посилення їхніх адаптивних механізмів.

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 почути).

Таким чином, результати анкетування засвідчують домінування серед слухачів осіб старших 40 років; більшість з них психологічно не налаштовані на навчання на курсах підвищення кваліфікації, серед очікувань домінують бажання підвищити професійну компетентність, яка пов'язується передусім із вивченням досвіду роботи своїх колег. Більшість вихователів не мають внутрішніх особистісних 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 в 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, належить до базових категорій (О. М. Леонтьєв). Умови взаємодії передбачають активність обох сторін, хоча можлива різний ступінь її прояву. Взаємодія у навчальному процесі проявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату діяльності та спілкуванні [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. Разом з тим часто спостерігається формальне досягнення навчальних цілей в рамках педагогічного процесу, коли

викладач та слухачі фактично не взаємодіють між собою, обмежуючись мінімально необхідними ресурсами.

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.

Можливості застосування діалогічної взаємодії досить широкі. Передусім, ми звернули увагу на таку традиційну форму організації навчального процесу, як лекція. На зміну інформаційній та роз'яснювальній її функціям прийшла розвивальна – в основі якої лежить 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 почала вимагати від викладачів уміння слухати і чути, виокремлювати у розповіді педагога раціональне зерно та надавати йому належної емоційної та когнітивної ваги, бути уважним 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, надає додаткові можливості до самовираження тощо. Діалогічність взаємодії передбачає, що викладач щиро зацікавлений спільною діяльністю і готовий до

партнерства. І. О. Зимня зауважує: чим старші за віком учні, тим швидше буде пройдений шлях становлення по-справжньому спільної діяльності та досягнута партнерська, суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчальному процесі [8, 321].

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 щодо підготовки до виступу, підготовка наочних посібників, теле- та відеосупроводу. 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 вдосконалення.

Сучасні підходи до реалізації ідеї про діалогічну взаємодію конкретно втілюються в інтерактивних методах навчання. Зупинемося детальніше на таких методах, 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 у навчанні. В якості методу дискусія використовується на різних формах навчання: семінарах, тренінгах, під час лекції. Будучи своєрідною технологією, дискусія сама охоплює 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 обґрунтованість аргументацій; налаштовувати всіх учасників насамперед 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, а також та ті, що належать до традиційної педагогіки. Чи завжди досягався успіх? Якщо ні, то яка причина цього? Чого не вистачало, аби 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, набуває досвіду толерантної поведінки.

Тренінги – це система концептуально, логічно, тематично та структурно пов'язаних занять, під час яких широко застосовуються методи активного навчання. Перевага цього методу навчання в тому, що відбувається природне «входження» його учасників у проблему та створюються сприятливі умови для практичного вирішення питання. Для прикладу наведемо окремі аспекти педагогічної взаємодії, які нами реалізуються під час проведення тренінгу зі 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. Такі організаційні прийоми зробили тренінг надзвичайно привабливим для викладачів і слухачів та перетворили його майже на традиційний метод навчання.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури щодо 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 такої освіти для 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 спричинити активні зрушення 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.

Сучасні мінливі соціально-економічні умови змушують викладачів постійно «звіряти» свій курс, віднаходити кращий досвід в питаннях навчання дорослих та бути постійно налаштованим на творчу хвилю з тим, щоб процес підвищення кваліфікації в інституті післядипломної педагогічної освіти став бажаним і життєво необхідним для кожного педагога.

Подані матеріали є лише початком дослідження автором проблеми андрагогічного навчання. На окреме вивчення заслуговують питання індивідуалізації та диференціації навчання, психологічного супроводження дистанційної освіти, моніторингу результативності післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» // Урядовий кур'єр. – Від 15 червня 2002 р. (№ 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. Гадзецький* // Післядипломна педагогічна освіта. – № 2. – 2008. – С. 20–22.
5. *Даниленко Л.* Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін / *Л. Даниленко* // Післядипломна педагогічна освіта. – № 2. – 2007. – С. 21–23.
6. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний 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. : Персэ, 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. – № 31 (559). – 2005. – 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. – № 2. – 2007. – С. 3–7.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ОПИС

13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти

Дятленко Н. М.

Андрагогічний підхід у післядипломній освіті вихователів дошкільних закладів

Кількість бібліографічних посилань – 13.

Дятленко Н. М.

Андрагогический подход в последипломном образовании воспитателей дошкольных учреждений.

В статье анализируются андрагогические составные в организации последипломного педагогического образования; выделяются методы и приемы, использование которых в образовательном пространстве положительно влияет на повышение интереса воспитателей ДООУ к собственной траектории последипломного образования, способствует их постоянному профессиональному росту, вызывает желание учиться на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: андрагогика, андрагогическая компетентность, андрагогическая модель обучения, субъект-субъектное взаимодействие, активные методы обучения.

Diatlenko N. M.

Andragogical approach to postgraduate education preschool teachers

The andragogical components in postgraduate pedagogical education are being analyzed at the article; the methods and ways which influence positively the increase of teachers' interest towards their own trajectory of education are being noted, helps to increase the professional rate and formulates the will to study during all life.

Keywords: andragogy, andragogical competence, andragogical mode of teaching, subject-subject interaction, active methods of teaching.