

Шанскова Т. І., завідувач кафедри
педагогіки, психології та управління
навчальними закладами
ЖДУ імені Івана Франка,
доктор педагогічних наук, доцент

ВПРОВАДЖЕННЯ АНДРАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ПРИ ЗДОБУТТІ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасній умовах політичного й економічного реформування держави, викликаного інтеграційними та глобалізаційними процесами, особливі вимоги висуваються до фахівця, ґрунтовності його підготовки, вміння адаптуватися та ефективно працювати в умовах конкуренції – необхідної ознаки ринкової економіки. Одним із пріоритетних завдань вищої школи в сучасних умовах є забезпечення потреб держави у висококваліфікованих кадрах, активний пошук шляхів удосконалення підготовки фахівців, про що зазначено в законах України "Про вищу освіту", "Про освіту", "Концепції гуманітарної освіти України", "Концепції неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів", інших нормативних документах.

Зазначене вимагає забезпечення навчання впродовж усього життя, що визначає післядипломну освіту як складову системи неперервної освіти. Про законодавче оформлення місця і значення другої вищої освіти як перепідготовки йдеться у статті 10 Закону України "Про вищу освіту", де вона тлумачиться як отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду. На державному рівні визначено, що післядипломна освіта створює умови для задоволення різноманітних освітніх і професійних потреб особи, а також соціальних запитів щодо подолання розриву між набутим у навчальному

закладі рівнем професійної підготовки та сучасними вимогами. Зазначене потребує поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок на основі впровадження інноваційних технологій навчання дорослих.

Проблеми навчання дорослих людей з вищою освітою, здобуття ними другої спеціальності тривалий час не привертали особливої уваги науковців. Більшість досліджень у галузі освіти вирішували дидактичні проблеми шляхом пристосування теорії навчання дітей до навчання і здобуття освіти дорослою людиною, але ці підходи не завжди є адекватними до сучасних потреб. Нині вдосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням життєвого, професійного та соціального досвіду, сформованої мотивації, а також таких утруднень, як брак часу, інформації про можливість навчання, відсутність інтересу чи довіри, невпевненості у своїх можливостях тощо.

Наприкінці ХХ століття спостерігається активізація наукових досліджень, присвячених вивченню конкретних проблем навчання дорослих, а саме: історії становлення, інтеграційним процесам та неперервності професійної освіти дорослих (В. Андрущенко, С. Вершловський, Б. Вульфсон, Б. Гершунський, Т. Десятов, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Сігаєва, Л. Пуховська та ін.); мотивації навчальної діяльності дорослих (Р. Дж. Владовский, А. Маркова, Дж. В. Нолл, А. Орлов, Л. Фрідман та ін.); індивідуалізації навчання дорослих (С. Брукфілд, М. Ноулз, Д. Савичевич та ін.); особливостям навчальної діяльності дорослих (Л. Анциферова, Г. Балл, Ю. Кулюткін, М. Ноулз, Р. Роджерс, К. Хоул та ін.); методологічним засадам андрагогіки (К. Гріфін, С. Змейов, Г. Куйперс, Л. Лесохіна, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.); особливостям викладання в процесі навчання дорослих (О. Буренкова, Е. Джонс, В. Дьяченко, О. Леонт'єв, Н. Лем та ін.); підготовці викладачів до навчання дорослих (Л. Алексеєва, Н. Гайдук, С. Грабовский, Дж. Лінч та ін.).

Дослідженням проблем післядипломної освіти, зокрема педагогічної, присвячено багато робіт українських науковців, а саме: загальнопедагогічним аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л. Ващенко, Б. Дьяченко, Л. Кравченко, А. Кузьмінський, О. Козлова, М. Лапенюк та ін.); проблемам реформування та розвитку післядипломної педагогічної освіти (М. Дробоход, А. Нікуліна, В. Олійник та ін.); дидактичним аспектам післядипломної педагогічної освіти (Н. Балик, В. Буренко, А. Зубко та ін.); розвитку та вдосконаленню особистісних якостей педагогічних працівників у системі післядипломної освіти (В. Арешонков, Г. Балл, С. Болсун, В. Вітюк, В. Семиченко та ін.); шляхам формування професійної педагогічної майстерності (М. Васильєва, Н. Волкова, М. Гриньова, І. Зязюн, Н. Ничкало та ін.).

Аналіз наукових досліджень та стану професійної підготовки фахівців в умовах другої вищої освіти в Україні засвідчив суперечність між наявною системою навчання дорослих і необхідністю впровадження в навчальний процес сучасних андрагогічних технологій.

Отже, актуальність дослідження детермінована: сучасними завданнями реформування вищої освіти в Україні; необхідністю вдосконалення професійної підготовки фахівців в умовах другої вищої освіти; потребою в її теоретичному обґрунтуванні та методичному забезпеченні; необхідністю врахування в навчальному процесі життєвого та професійного досвіду дорослих студентів.

У науковому аспекті термін *"педагогічна технологія"* розглядається на загальнопедагогічному, предметно-методичному та локальному рівнях. На загальнопедагогічному рівні технологія характеризує цілісний освітній процес у регіоні чи навчальному закладі; освітня технологія на предметно-методичному рівні використовується у значенні певної методики, як сукупність методів та засобів для реалізації певної мети навчання чи виховання в рамках одного предмету, класу, групи. На локальному рівні впроваджуються технології окремих складових навчально-виховного процесу

(окремих видів діяльності – засвоєння нових знань, формування вмінь, розвиток особистісних та професійних якостей, контроль і корекція тощо).

Будемо також послуговуватися поглядами Г. Селевко [1] та О. Дубасенюк [2], які вважають, що різні підходи до тлумачення терміну "педагогічна технологія" обумовлюються використанням даної дефініції у трьох аспектах:

1) загальнопедагогічному науковому (як синонім до підвищення ефективності педагогічної системи);

2) предметному або процесуально-описовому (опис, проект, алгоритм, сукупність цілей, оригінальних, новаторських способів, методів, прийомів і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів);

3) модульному чи процесуально-дійовому (удосконалення технології окремих елементів педагогічного процесу, видів діяльності).

Отже, *технологія навчання* – це науково обґрунтована організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у структурі певної педагогічної системи. Вона визначає спосіб реалізації змісту освіти, який передбачений навчальними програмами, системою форм, методів та засобів навчання з позицій ефективного забезпечення діагностичних цілей. Зміст навчання при цьому виступає не стільки у вигляді складу навчальної інформації, комплексу навчальних задач, завдань і вправ, скільки – цілісної структури, яка визначає характер формування професійних і навчальних умінь і навичок, накопичення досвіду професійної діяльності. Технологія навчання потребує використання таких дидактичних підходів, які перетворюють навчання в організований процес із гарантованим результатом.

Технології навчання дорослих передбачають вибір способів реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що визначаються взаємодією змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складової, сприяє диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування набутих раніше знань

і професійного досвіду людини, активізації діяльності, забезпечує розкриття потенціальних можливостей, вироблення практичних навичок для розв'язання конкретних задач, оцінювання ступеня засвоєння матеріалу тощо.

Г. Селевко визначає педагогічну (освітню) технологію як систему функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, що побудована на науковій основі, запрограмована за часом і простором, призводить до досягнення визначених результатів [3, с. 4].

На думку М. Кларіна, технологія навчання дорослих – це сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовуються для досягнення поставлених цілей [4, с. 65].

Технологія навчання дорослих, за визначенням Т. Василькової, є системою форм, методів і засобів, які реалізують зміст навчання та спрямовуються на досягнення діагностично заданої мети, зорієнтованої на можливості дорослих учнів щодо організації своїх занять [5].

Ураховуючи специфічну позицію дорослого у навчанні, технологія навчання дорослих має ґрунтуватися на методологічних принципах гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми освіти та базуватися на андрагогічних принципах. Зазначене вимагає: враховування суб'єктивного досвіду дорослого, зокрема і у попередньому навчанні; спрямування дорослого на самостійний пошук нових знань – освітній процес має забезпечувати побудову, реалізацію та рефлексію учіння як суб'єктної діяльності.

В. Безпалько окреслив вимоги до технологій навчання в освіті дорослих, яких будемо дотримуватися і ми в межах нашого дослідження, а саме:

– концептуальність – кожна технологія навчання має ґрунтуватися на відповідній науковій концепції, що передбачає філософське, психологічне, дидактичне обґрунтування освітніх цілей;

- системність – педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи (логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- керованість, яка дає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання методами та засобами для корекції результатів навчання;
- гнучкість – варіативність у змістовому та процесуальному компонентах технології з урахуванням вимог педагогічної дійсності;
- динамічність – можливість розвитку або перетворення технології у мінливих освітніх умовах;
- ефективність, що визначається гарантуванням досягнення запланованого результату навчання, сприяти досягненню оптимального варіанту з найменшими витратами;
- відтворювальність – передбачає можливість застосування педагогічної технології в різних освітніх установах, іншими суб'єктами навчання [6].

С. Змейов зазначає, що структура технології навчання являє собою систему певних операцій, технічних дій і функцій суб'єктів навчання, згрупованих за основними етапами процесу навчання, складається з концептуального, змістового, процесуального та професійного компонентів [7]. Концептуальний компонент відображає особливості проектування та впровадження педагогічної технології. Змістовий охоплює загальну мету та конкретні цілі, зміст навчального матеріалу, форми та методи навчання, виховання та розвитку дорослих учнів. Процесуальний компонент відображає форми й методи діяльності андрагога та психолого-андрагогічну діагностику педагогічного процесу.

Освітня технологія має характеризуватися всіма ознаками системи: логіка процесу, взаємний зв'язок усіх складових, цілісність. Їй властиві: керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів.

У нашому дослідженні будемо також послуговуватися науковими міркуваннями М. Ноулза, який у проектуванні та впровадженні технологій навчання дорослих виділив складові проектування навчального процесу для дорослих, а саме: підготовка дорослих учнів до засвоєння навчальної програми, їх залучення до спільного планування, діагностики навчальних потреб, формулювання навчальних цілей, а також створення сприятливих умов для навчання, надання допомоги у виконанні навчального плану, залучення дорослих учнів до оцінювання навчання [8].

В андрагогічній технології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти запровадження циклу навчання Д. Колба є доцільним, тому що дорослі студенти вже мають певний життєвий та професійний досвід. Він є основою для спостережень та рефлексії, які складають другу фазу навчання. Спостереження слугують підґрунтям для формування абстрактних уявлень та понять (третя фаза), які розглядаються як гіпотези та підлягають перевірці у різних ситуаціях, включаючи реальні (четверта фаза – активне експериментування).

Кожна фаза циклу навчання передбачає певні якості, здібності та вміння з боку тих, хто навчається:

- фаза конкретного досвіду – здатність до високої чутливості у сприйнятті нового досвіду;
- фаза рефлексивного спостереження – здатність до рефлексії над досвідом, його інтерпретації з різних точок зору, підходів;
- фаза абстрактної концептуалізації – спроможність до цілісного розуміння- охоплення, визначення понять і уявлень, які вибудовують дані спостережень у послідовну, логічну теорію;
- фаза активного експериментування – здатність застосовувати свої теоретичні уявлення для прийняття рішень, вирішення проблем, що призводить до надбання нового досвіду.

Означений підхід може бути застосований як для навчання студентів, так і викладачів. Близьким до нього є підхід Д. Боурда, Р. Кеога, Д. Уокера, який було розроблено для практики навчання дорослих. Дослідники визначили фази навчального процесу на основі рефлексивного життєвого досвіду того, хто навчається:

- звернення до досвіду (на цій фазі викладач допомагає тим, хто навчається, об'єктивно фіксувати те, що відбувається, без аналізу чи інтерпретації);
- звернення до почуттів та переживань, що супроводжують даний фрагмент життєвого досвіду, їх оглядова констатація;
- повторне звернення до життєвого досвіду, його переосмислення.

К. Фопель розробив модель "динамічного навчання дорослих", яка враховує таку психологічну особливість дорослого як прагнення відчуття комфорту. У групі дорослих студентів викладач повинен створити ситуацію розслабленої уваги – стану психіки, що сприяє оптимальній діяльності мозку, та створити середовище для досягнення такого стану. Проте, перед студентами потрібно ставити не занадто легкі завдання, щоб вони вийшли із зони комфорту, але в той же час, щоб вони мали впевненість в тому, що зможуть виконати завдання. Для цього студентів необхідно вмотивувати, на основі встановлення зв'язок між завданням та їх життєвим досвідом [9].

Російською дослідницею освіти дорослих І. Меркуліною подано таку класифікацію технологій навчання дорослих:

- структурно-логічні (задані) технології навчання, що являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способу їх вирішення, діагностики та оціни отриманих результатів;
- комп'ютерні технології пов'язані із застосуванням інформаційних, тренінгових, контролюючих і розвивальних навчальних програм;
- тренінгові технології пов'язані з відпрацюванням певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання (тести і практичні вправи);

▪ дистанційні навчальні технології, спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача та студента завдяки електронній пошті, он-лайн спілкування [10, с. 34].

Андрагогічну технологію професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти було розроблено на основі андрагогічної моделі, що передбачає реалізацію *андрагогічних принципів*:

- контекстності – навчання зорієнтовано на досягнення важливих для студентів цілей, що передбачає врахування професійної, соціальної та побутової діяльності студентів;
- використання – життєвого та професійного досвіду дорослого студента;
- системності – дотримання цілей, змісту, форм та методів упровадження технології;
- диференціації та індивідуалізації навчання – створення індивідуальної освітньої траєкторії студента;
- актуалізації результатів навчання – можливість невідкладного застосування отриманих знань та умінь у професійній діяльності;
- елективності – обрання дорослим студентом найбільш прийнятних для нього форм та методів навчання, способів самостійної роботи, консультацій з викладачем, термінів виконання різних видів завдань;
- спрямованості та подальший саморозвиток освітніх потреб.

Алгоритм впровадження андрагогічної технології у професійну підготовку майбутніх фахівців системі другої вищої освіти містить такі компоненти: *цільовий, адаптаційно-діагностичний, реалізаційний, корекційний та оціночно-рефлексивний*. (див. рис. 1).

Велика увага приділяється технології постановки навчальних цілей, які з одного боку реалізують соціальне замовлення суспільства, з іншого – цілі особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

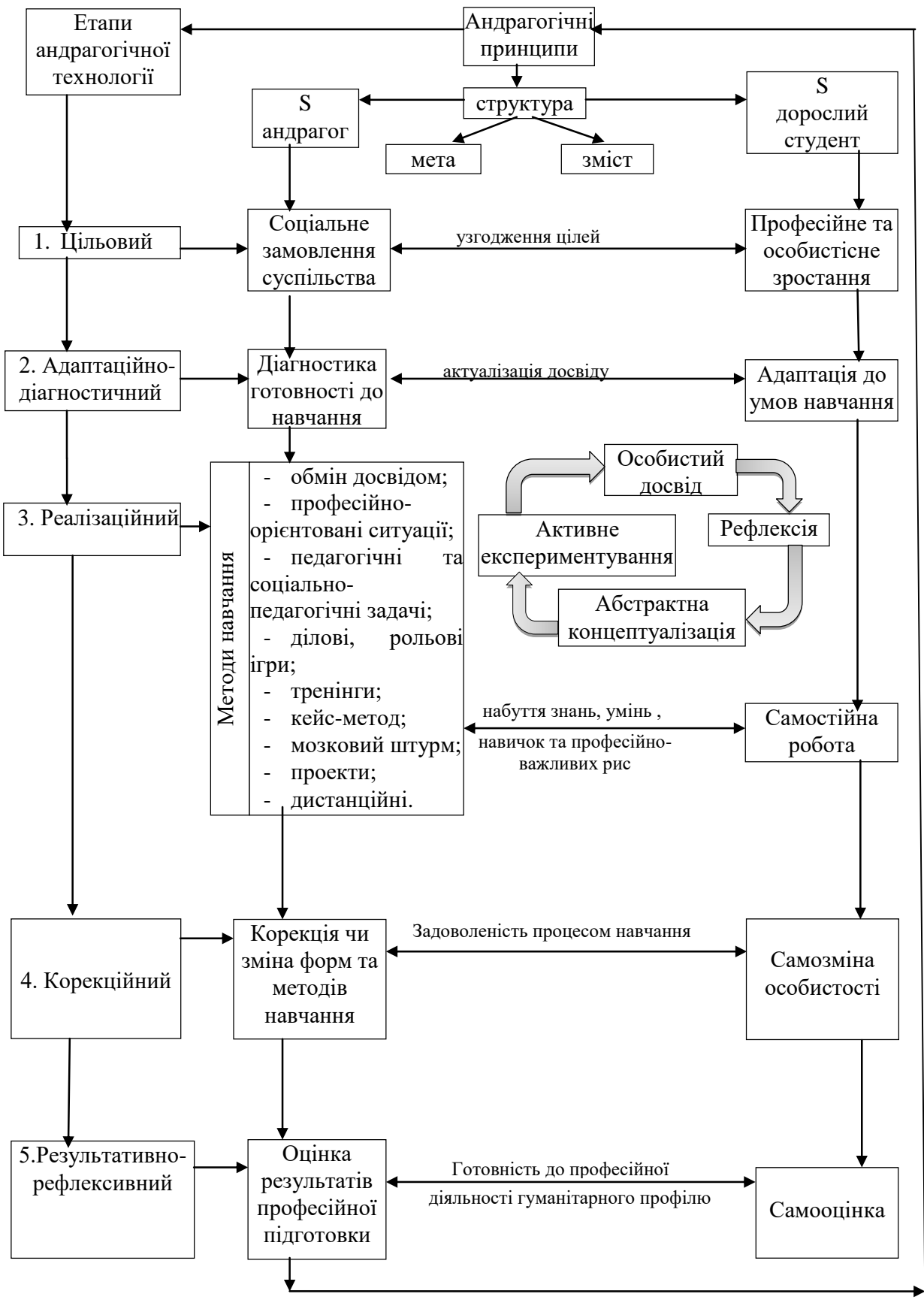


Рис. 4.11. Андрагогічна технологія професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти

Цільовий компонент упровадження технології полягає у розвитку «сутнісних сил» особистості, становлення його творчої активності і самостійності, прояв прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, шляхом залучення до професійно-педагогічної діяльності, рефлексії і до пошуку сенсу своєї діяльності.

Спираючись на здобутки світового досвіду (Б. Блум, П. Крейтсберг, Д. Кретвол, Ф. Янушевич) та досягнення вітчизняних вчених та науковців близького зарубіжжя (С. Гончаренко, С. Сисоєва, П. Симоненко, А. Алексюк А. Борисова, Д. Чернілевський та ін.) нами було сконструйовано таксономію цілей у пізнавальній та емоційно-ціннісній сфері.

До *пізнавальної сфери* відносимо цілі оволодіння студентами теоретичними засадами освітнього процесу, побудованого на цілях і цінностях особистісного розвитку; професійними знаннями, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку знань, але й формування професійних умінь та навичок, розвитку творчого мислення.

До *емоційно-ціннісної сфери* відносимо цілі формування у майбутніх фахівців гуманітарного профілю емоційно-особистісного ставлення до педагогічної, соціально-педагогічної професії та професії психолога, до теорії та передового досвіду. Процес цілепокладання передбачає поступовий розвиток у студентів поглядів, особистісної позиції, усвідомлених переконань, методологічного підґрунтя гуманістично зорієнтованої філософії виховання, освіти, системи ціннісних орієнтацій, особистісних якостей. Цільові орієнтири мають сприяти формуванню у студентів інтересів і готовності до професії гуманітарного профілю, педагогічних здібностей, розвитку почуттєвої сфери майбутніх педагогів.

Емоційна сфера мають велике значення і для розвитку індивідуальності майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Тільки шляхом частого

звертання до емоційної сфери майбутні фахівці поступово набувають емоційної зрілості подібно тому, як постійно зростає зрілість інтелектуальна й фізична і, водночас, відбувається вироблення вміння об'єктивно оцінювати пізнавальні процеси. Відзначимо, що в емоційній сфері при виділенні проміжних етапів, які приводять до результату, зустрічається ще багато труднощів, насамперед, в силу множини дій дивергентного характеру. Науковці виділяють в емоційній сфері особистості майбутнього педагога два рівня: 1 – рівень готовності і прийняття цінностей педагогічної професії; 2 – рівень інтерналізації, як процес поступового визнання норм, цінностей, що вміщує оцінку, організацію і закріплення системи цінностей, розвиток особистісних якостей.

Адаптаційно-діагностичний етап упровадження андрагогічної технології професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю передбачає: з'ясування індивідуальних параметрів навчання конкретного студента шляхом створення деякої ідеальної моделі компетентності, до якої має прагнути студент; виявлення рівня попередньої підготовки, його професійного та соціального досвіду, психологічних особливостей тощо. Проте андрагогічна діагностика відбувається вже на адаптаційному етапі навчання студентів у системі другої вищої освіти. На цьому етапі відбувається актуалізація особистісних ресурсів, творчого потенціалу майбутнього педагога, подолання стереотипів і комплексів, пов'язаних з власною контекстно-педагогічною діяльністю. Визначаються наступні завдання:

- майбутні педагоги мають усвідомити сутність суспільних цілей, задач і трансформування їх у загальні педагогічні цілі, завдання;
- сприяти осмисленню студентами значущості педагогічної діяльності;
- створити умови для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин як між студентами, так і між викладачем і студентами;
- сприяти розвитку рефлексії, як основного механізму осмислення власного досвіду і визначення завдань саморозвитку.

У вітчизняній психології процес професійної переорієнтації визначається у контексті особистісного і професійного розвитку людини. Акцентується увага на таких аспектах цієї проблеми як взаємозв'язок вибору професії і формування професійної спрямованості особистості, актуальність професійного вибору протягом життєвого шляху людини, готовність особистості до повторного вибору професії [11; 12].

Вибір нової професії дорослою людиною здійснюється з урахуванням того, що вона вже має спеціальність, сформовані професійно важливі якості, вироблені і закріплені способи успішного виконання професійних обов'язків, тобто певні, сформовані у попередній діяльності, суб'єктні якості. Доросла людина може сприймати ситуацію професійної переорієнтації як кризову у своєму професійному становленні і житті, чи таку, що відкриває нові життєві перспективи [13].

Зауважимо, що навчальна діяльність складає лише один аспект життя дорослого студента. У період здобуття вищої освіти молода людина зустрічається з багатьма проблемами, пов'язаними з початком дорослого життя: нове середовище ровесників і дорослих, перегляд уявлень про себе, необхідність заробітку, можливий переїзд до іншого міста тощо. Їх постійне вирішення цих проблем потребує внутрішньої самоорганізації, уміння розподілити час і сили в навчальному режимі, стимулює роботу щодо виявлення та усвідомлення життєвих цінностей, уточнення перспективних планів. Необхідною умовою ефективності навчальної роботи студента є успішне подолання процесу адаптації [14, с. 315].

Ефективність процесу навчання дорослої людини в системі другої вищої освіти значною мірою залежить від позитивної мотивації до пізнавальної діяльності, адаптації до умов ВНЗ, тобто від готовності до професійної перепідготовки. Водночас, багато дорослих студентів починають навчання, коли така готовність ще несформована. Тому необхідно з'ясувати особливості адаптації дорослих студентів до навчання в умовах здобуття

другої вищої освіти, виділити умови покращення адаптаційного процесу дорослих студентів.

Нині вдосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням того, що доросла людина відчуває себе самостійною, має певний життєвий, професійний та соціальний досвід, має чітко сформовану мотивацію щодо навчальної діяльності. Доросла аудиторія досить уважно ставиться до необхідності вивчення певної дисципліни, розділу, теми, виявляє розуміння важливості засвоєння певного матеріалу.

У той же час у рамках педагогічної моделі готовність до навчання визначається більше зовнішніми чинниками, соціальним спонуканням. Тому андрагогічна модель готовності до навчання ґрунтується на потребі дорослих навчатися для вирішення важливих особистісних проблем.

Звернемося до поглядів В. Семиченко, яка запропонувала концепцію системного розгляду процесу адаптації, в основу якої покладено ідею щодо залежності ефективності процесу адаптації людини від інтеграційних тенденцій особистості. Таким чином, загальний процес адаптації – це складне явище, яке має певну структуру, складається з багатьох відносно незалежних процесів. Кожен з них обслуговує певну систему відносин, які виникають у людини з відповідною системою, і в сукупності з ними та відповідними зв'язками складає певний структурний компонент [15, с. 175].

Погоджуємося з думкою науковця, що кожен структурний компонент процесу адаптації є в свою чергу, системою, яка включає:

- а) об'єктивне явище та його умови (так звані, зовнішні умови);
- б) відносини, що виникають у людини, яка адаптується з відповідним явищем (ставлення, відносини, зв'язки);
- в) індивідуальні особливості самої людини, що відповідають чи не відповідають вимогам (внутрішні умови або власні ресурси людини).

На основі аналізу процесу адаптації студентів до умов другої вищої освіти як системи, що складається з енергетичної, середовищної, діяльнісної,

соціальної та особистісної підсистем, можна зазначити, що енергетична підсистема відображає ресурсні можливості організму, їх спроможність забезпечити функціонування його основних систем в умовах підвищення енерговитрат під час навчання, самостійної роботи, складання заліків та екзаменів. На рівні цієї підсистеми адаптація відбувається переважно шляхом пристосування. У цілому, йдеться про той фізіологічний механізм, який забезпечує пристосування людини як біологічної істоти до ускладнених умов діяльності. Унаслідок необхідності подолання недосконалих механізмів і невідпрацьованості нових значно збільшуються енерговитрати. Психологічними еквівалентами, що відображають тенденції адаптування на цьому рівні, можуть бути самооцінка співвідношення самопочуття, активності та настрою, стан нервово-психічного напруження та ін. Основними факторами адаптації в цій підсистемі є загальний стан здоров'я і тип організації нервової діяльності, санітарно-гігієнічні умови навчання, організація побуту, харчування та відпочинку студентів.

Підсистема середовища відображає відносини людини та тих зовнішніх умов, що її оточують. Зміна умов може бути повною або частковою. Наприклад, у студента, який із сільської місцевості приїхав навчатися в місто, проживає в гуртожитку або на квартирі, зміни середовища є значущими. Ураховуючи те, що навчання в системі другої вищої освіти здебільшого відбувається в заочній формі, то іногородні студенти знімають житло тільки на час сесій. Тобто зміни умов їх життя є частковими. У той же час вони переживають за сім'ю, яку залишили на час навчання, їм потрібно адаптуватися до розкладу занять, вимог викладачів. Зазначимо, що у студентів, які проживають у цьому ж місті, значущими є зміни лише щодо умов навчання.

Діяльнісна підсистема відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст відповідної діяльності. Якщо для молодих студентів-першокурсників навчання у ВНЗ, певною мірою, продовжує навчання в школі (змінюються форми та методи навчання), то для дорослого студента

відбувається повторне включення у навчальну діяльність. Найважчий життєвий, професійний та попередній досвід навчання у ВНЗ сприяють кращій адаптації дорослого студента до навчальної діяльності. Основними критеріями діяльничної адаптації є виконання студентами правил і вимог навчального процесу, адекватне сприйняття його характеру, змісту, умов і організації, розвинені навички самостійної роботи в навчальній і науковій сферах, реалізація завдань самоосвіти, уміння застосовувати знання на практиці.

Соціальна підсистема адаптації до умов навчання в системі другої вищої освіти відображає входження людини в нове соціальне середовище – студентську групу. Соціальний аспект адаптації характеризується ступенем прийняття людиною групових норм та правил життя, а також ступенем прийняття цієї людини групою. Показниками, що відображають тенденції соціальної адаптації, є задоволення людини групою, до складу якої вона входить, співпадання індивідуальних і соціальних цінностей тощо. Критеріями успішної соціальної адаптації студента в групі є задоволеність своїм статусом, усвідомлення себе її членом, налагодження конструктивних взаємин з одногрупниками, розвинуті комунікативні здібності.

Особистісна підсистема відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт у процесі життєдіяльності, приймає її як конструктивно значущу, що відкриває подальші перспективи розвитку. Такий стан є результатом взаємодії людини з відповідним середовищем, яка безпосередньо пов'язана з визнанням активної ролі особистості в процесі адаптації. Критеріями особистісної адаптації є спрямованість особистості на здобуття другої вищої освіти, розвиток її соціальної, професійної компетентності, самоактуалізація загалом.

На цьому етапі проводилася діагностика рівня розвитку особистості майбутнього фахівця, його готовності до особистісної взаємодії з учнями, батьками, клієнтами, що здійснювалася за допомогою відповідних методів дослідження: спостереження, інтерв'ю, анкетування, тестування, рейтингу.

Таким чином вирішуються завдання діагностичного характеру. Окрім того, для більш глибокого вирішення цих завдань розроблена система вправ, що припускає індивідуально-особистісний підхід: складання характеристик особистостей різного типу за різними педагогічними творами тощо.

На основі діагностики виділені практичні задачі, що передбачають складання перспективної програми індивідуального розвитку майбутнього педагога, психолога та соціального педагога, моделюються можливі варіанти самовиховної діяльності, а також форми, методи, засоби педагогічної взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу, проектується власна квазіпрофесійна діяльність на певний період.

Реалізаційний етап технології передбачає включення таких складників, як аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, які відповідають компонентам творчої особистості фахівця гуманітарного профілю.

Аксіологічний компонент має на меті залучення студентів – майбутніх педагогів до загальнолюдської і національної духовної скарбниці та емоційного досвіду і цінностей, закладених у положеннях філософії освіти та виховання, педагогічній класичній спадщині, надання допомоги у виборі особистісно значущих ціннісних орієнтацій.

Результатом реалізації аксіологічного компоненту технології стає:

- орієнтація студентів на загальнолюдські, національні духовні та особистісні цінності як стійка внутрішня детермінанта поведінки не залежно від зовнішньої дії;
- усвідомлення загальнолюдських і духовних цінностей на особистісному рівні;
- усвідомлення себе як носія культури;
- усвідомлення цінності особистості іншої людини, необхідності виявлення і розвитку всіх її сутнісних сил, необхідності спонукання його до самовиховання, до того, щоб стати творцем самого себе і своїх обставин, і як

результат – усвідомлення кожним суб'єктом власної індивідуальності і неповторності.

Когнітивний компонент технології збагачує аксіологічний та емоційно-асоціативний компоненти особистості майбутнього фахівця, а також сприяє оволодінню студентами науковими знаннями

Діяльнісно-творча складова особистісної сфери забезпечує мотиваційний і діяльнісний компонент, сприяє формуванню і розвитку у студентів різноманітних способів професійної і практичної діяльності, розвитку особистісних якостей та творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці, науково-дослідницьких видів діяльності.

Результатом реалізаційного компоненту андрагогічної технології став:

- стійкий характер пізнавальних мотивів і активність у професійно-педагогічній та пізнавальній діяльності, що виявляється у поєднанні з ініціативністю, самостійністю, творчістю;
- актуалізація професійних умінь у творчій діяльності;
- вияв емоційно-позитивного відношення до професійної діяльності і включення її в практичну роботу;
- розвинені особистісні цінності та якості;
- стійкий інтерес до діяльності вчителя, психолога та соціального педагога, впевненість у своїх можливостях, прагнення до самовираження, самореалізації, особистісного саморозвитку, прагнення до творчих досягнень.

Корекційний етап андрагогічної технології передбачає внесення змін у зміст, джерела, форми, методи, засоби навчання та оцінювання його результатів, а у разі потреби – і в мету навчання та в особистісні освітні цілі студентів. За допомогою різних форм контролю навчальної діяльності студентів відбувається оцінка процесу впровадження андрагогічної технології. Використання тестів сприяє розвитку індивідуально-психологічних особливостей студентів-дорослих, що є відповідальними за

успішність перебігу навчальної діяльності (пам'ять, гнучкість мислення тощо); розвитку спеціальних навчальних умінь, які дозволяють студентам-дорослим організувати себе в ході виконання тесту. На цій основі розвиваються вольові якості особистості студента-дорослого, почуття відповідальності, здатність до самодисципліни. Розвивальна функція контролю реалізується також у напрямі розвитку інтересу, мотивації, стимулювання студента в досягненні вищих результатів своєї успішності в оволодінні професією вчителя, психолога та соціального педагога

Рефлексивно-оцінний етап технології передбачає зміни в особистісній та професійній сферах майбутніх фахівців, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, розвиток моральних якостей щодо уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов'язку, педагогічного такту тощо. Професійна підготовка сприяє поглибленню психолого-педагогічних знань, умінь вироблення особистісної, гуманістично орієнтованої позиції. У процесі професійно-педагогічної підготовки у студентів утверджуються й удосконалюються психологічні механізми саморозвитку, що передбачає максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі) в соціальні й міжособистісні взаємодії.

Представлена компонентна структура змісту андрагогічної технології професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю дозволяє акцентувати увагу на збагаченні особистісно-сміслової сфери, відносин, переживаннях і усвідомленні цінностей педагогічної професії, розвитку педагогічних здібностей. На тлі етичних, інтелектуальних переживань, зіткнення різних думок, поглядів, позицій, загально педагогічних, науково-педагогічних і методичних знань, різноманітних варіантів вирішення професійно орієнтованих педагогічних задач і пізнавальних завдань, відбувається залучення студента до аналізу, оцінювання і відбору особистісно значущого змісту педагогічної освіти.

Таким чином, детальний аналіз сучасних педагогічних технологій навчання у вищій школі засвідчив, що особистісно орієнтовані, інтерактивні та інформаційні технології навчання у системі вищої, післядипломної освіти та перепідготовки як найбільш ефективні, спрямовані на задоволення особистісних освітніх потреб дорослих студентів, їх саморозвиток та самореалізацію та потреб держави у підготовці конкурентоспроможних фахівців, а обрання відповідних методів реалізації андрагогічної технології у системі другої вищої освіти сприятиме підвищенню рівня готовності фахівців до професійної діяльності гуманітарного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
2. Технології професійно–педагогічної підготовки майбутніх учителів : навч. посіб. / за заг. ред. д-ра пед. наук О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2001. – 267 с.
3. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2005. – 224 с.
4. Кларин М. В. Педагогические технологии в учебном процессе анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
5. Василькова Т. А. Андрагогика : учеб.-метод. пособие / Т. А. Василькова. – М. : ВНПЦ профориентации, 2002. – 136 с.
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Змеёв С. И. Технология образования взрослых : учеб. пособие / С. И. Змеёв. – М. : Академия, 2002. – 160 с.
8. Knowles M. The adult learner: a neglected species / M. Knowles. – Houston Texas : Gulf Publishing Company, 1990. – 267 p.

9. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010 – 365 с.
10. Меркулина И. А. Организационно-экономические условия формирования информационно-экономического образования в России : автореф. дис. ... д-ра эконом. наук : 08.00.05 / И. А. Меркулина. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2011. – 45 с.
11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Климов Е. А. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
12. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
13. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Пряжников Н. С. // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 62–72.
14. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие / Зимняя И. А. – Ростов–н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
15. Семиченко В. А. Психология деятельности / Семиченко В. А. – Киев : Издатель Ешке А. Н., 2002. – 248 с.