

МОЖЛИВОСТІ МОДЕЛІ Д. КОЛБА У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНИХ ВНЗ

Харківський національний аграрний університет імені В. В. Докучаєва

Вступ

У всьому світі зміни відбуваються постійно. Але сьогодні швидкість динамічних процесів так наростає, а обсяг інформації істотно збільшується, що викладачам систематично потрібно вчитися і переучуватися самим і навчати передовому своїх студентів. Звичайно ж, ефективні педагогічні навички сьогодні необхідні для фахівців з навчання. Але сьогодні в аграрних ВНЗ нами виявлено таке протиріччя в освітньому процесі: більшість шановних викладачів з величезним педагогічним стажем мають колосальний багаж знань, який з великими труднощами засвоює студентська молодь; з іншого боку – початківець педагогічної діяльності, молодий викладач, краще знаходить спільну мову зі студентами, але не має достатніх знань у формуванні професійної компетентності випускника.

Таким чином, виникла необхідність у формуванні професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів. Цей процес відноситься до навчання вже дорослої людини, яка має базову освіту і починає (або вже розпочала) педагогічну діяльність. Підготовкою таких фахівців в Україні займаються магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи», закінчивши яку випускник отримує кваліфікацію викладач університетів та вищих навчальних закладів.

1. Інноваційні процеси в професійно-педагогічній підготовці викладачів аграрних ВНЗ

Спираючись на сутність педагогічних інновацій, їх роль у розвитку педагогічних систем і всього суспільства у відповідності з цілями даного дослідження проаналізуємо особливості інновацій у системі професійно-

педагогічної освіти. Вони будуть визначатися специфікою даного виду освіти, яка закладена передусім у її інтегративній сутності.

Уточнимо поняття інноваційних процесів в освіті як незворотних, цілеспрямованих, закономірних змін педагогічної системи, змістом яких виступає зміна якості освіти. Інноваційні процеси забезпечують якісну зміну складових елементів педагогічної системи, внаслідок чого педагогічна система набуває здатність досягати якісно нових, порівняно з колишніми, результатів освіти особистості. Іншими словами, інноваційний процес являє собою сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічне відкриття або ідея перетворюються в соціальне, в тому числі, освітнє нововведення.

Переслідуючи мету виявлення інноваційних процесів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів вищої аграрної школи, необхідно дослідити особливості даного виду підготовки.

Система професійно-педагогічної підготовки призначена для забезпечення висококваліфікованих професійно-педагогічних кадрів. Система професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої аграрної школи являє собою специфічну різновид педагогічної освіти, в рамках якої здійснюється підготовка викладачів сільськогосподарських, технічних і спеціальних дисциплін. У змістовному плані професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів являє собою процес формування особистості, здатної до ефективного здійснення підготовки фахівців до діяльності по конкретній професії, до виконання повного спектра професійних функцій, а також до самореалізації у професійній діяльності.

Професійно-педагогічного підготовка впливає на стан і розвиток соціально-економічної, техніко-технологічної та культурної сфер суспільства двічі: спочатку якістю підготовки самих педагогів, потім рівнем знань і навичок підготовлених ними випускників аграрних навчальних закладів. У зв'язку з цим проблеми підготовки майбутніх викладачів аграрного ВНЗ мають системоутворюючий характер, а інноваційні процеси в професійно-педагогічній підготовці є основою розвитку систем аграрної освіти.

Дослідженням професійно-педагогічної підготовки займалися С. Батишева (процес підготовки педагогів професійного навчання), П. Кубрушко (структура змісту психолого-педагогічної підготовки інженера-педагога), А. Беляєва (інтегративна сутність професійно-педагогічної освіти), Ю. Петрова (безперервна багаторівнева професійно-педагогічна освіта), Р. Романцева (організація і зміст професійно-педагогічної освіти) та ін.

Система професійно-педагогічної підготовки має суттєві особливості, що відрізняє її від педагогічної та інженерно-технічної освіти, які проявляються і в орієнтації підготовки спеціалістів, і в реалізації професійної спрямованості навчального процесу, і в особливостях професійної діяльності випускників.

На інновації та інноваційні процеси в системі професійно-педагогічної підготовки надають безпосередній вплив такі сутнісні характеристики:

- поєднання і глибокий взаємозв'язок аграрної, психолого-педагогічної підготовки та підготовки випускників, заснованої на інтеграції сільськогосподарського, психолого-педагогічного і вузькопрофесійного знання. При цьому виступає системоутворюючою психолого-педагогічна підготовка, яка методологічно забезпечує цілеспрямованість аграрної і спеціальної підготовки;

- взаємозалежність професійно-педагогічної та базової професійної освіти. Професійно-педагогічна підготовка орієнтується на потреби аграрної освіти, тим самим, відіграє значну роль у кадровому, науково-методологічному, технологічному, інформаційному забезпеченні розвитку суспільства в цілому. Цим же пояснюється необхідність постійної і гнучкої орієнтації на потреби ринку праці;

- інтеграція цієї системи з наукою, виробництвом, економікою, соціальною та культурною сферами. Це проявляється в тому, що навчальний процес в аграрних навчальних закладах більше приймає навчально-виробничий характер (система різноманітних практик, різноманітні варіанти виробничого навчання, форми співпраці з підприємствами та організаціями). Крім того, навчальний процес в аграрних навчальних закладах є гнучким і залежить від потреби ринку

праці у фахівцях тих чи інших професій, і це обумовлює необхідність постійного створення нових освітніх програм, удосконалення навчальних планів, розробки програм нових навчальних предметів, освоєнні нових освітніх технологій і т. ін.;

- особливості видів професійної діяльності, таких як розробка методичної, та іншої документації;

- особливості професійної підготовки викладачів аграрних ВНЗ, яка повинна забезпечувати багатоспрямованість, професійну мобільність, науково-дослідну та науково-методичну діяльність (випереджальна підготовка спеціалістів).

У зв'язку з цим основними напрямками інноваційних процесів для досягнення нової якості професійно-педагогічної підготовки, що відповідає світовому рівню, в даний час виступають:

- удосконалення компонентів і структури професійно-педагогічної підготовки, їх модернізація у відповідності з цілями і завданнями інноваційної стратегії держави;

- розвиток шляхів, способів, форм інтеграції професійно-педагогічної освіти з науковими, економічними, виробничими, соціальними структурами;

- розвиток безперервної професійно-педагогічної підготовки;

- створення єдиного освітнього та інформаційного середовища в масштабах ВНЗ, розвиток єдиного освітнього простору в галузі.

Таким чином, сучасні напрямки інноваційних процесів у системі освіти спрямовані на те, щоб забезпечити відповідність темпів розвитку освіти із темпами суспільства в цілому і на акумулювання системою освіти наукового та інноваційного потенціалу.

Умовою здійснення інноваційної діяльності є спрямованість викладача аграрного ВНЗ на позитивне сприйняття нововведень, розвиток потреби в постійному саморозвитку особистісно-професійних якостей та вдосконалення професійно-педагогічної діяльності на основі різних інновацій, необхідність ефективної науково-методичної переробки результатів інноваційних процесів.

Професійна діяльність викладача буде мати інноваційний характер, якщо вона:

- спрямована на реалізацію гуманістичної спрямованості аграрної освіти через посилення уваги до формування і розвитку особистісно-професійних якостей фахівця;

- заснована на поєднанні навчальної, наукової, виробничої діяльності;

- носить технологічний характер, будується з використанням сучасних освітніх, виховних, інформаційних, технологій, форм, засобів навчання;

- встановлює оптимальне співвідношення професійної і психолого-педагогічної, теоретичної і практичної, аудиторної та самостійної підготовки;

- забезпечує змістовну і процесуальну інтеграцію компонентів фахової підготовки для досягнення високої якості освіти;

- підсилює фундаменталізацію освіти шляхом виділення пріоритетних методологічно значущих, інваріантних знань;

- створює різноманітні можливості особистісного та фахового розвитку студентів;

- використовує можливості створення і реалізації гнучкого індивідуалізованого навчання за індивідуальними освітніми програмами і траєкторіями, різних курсів з оволодінням додатковими фаховими компетентностями;

- забезпечує високий рівень професійної мобільності (здатності орієнтуватися в суміжних областях діяльності та ефективно виконувати професійні функції в цих областях без значних витрат часу і сил на їх освоєння), компетентності, конкурентоспроможності фахівця.

Враховуючи змістовні характеристики інноваційної діяльності викладача аграрного ВНЗ як інтегративного виду діяльності, виділимо критерії його готовності до інноваційної діяльності за професійно-педагогічним, інженерно-технічним, виробничо-технологічним компонентами підготовки та інтегральні критерії, що описують готовність в цілому.

Критерії готовності до інноваційної діяльності викладача аграрного ВНЗ за професійно-педагогічним компонентом:

- наявність мотивації до інноваційно-педагогічної діяльності, потреба в постійному особистісно-професійному розвитку;
- розвинений інноваційний світогляд і наявність установки на нововведення;
- знання інновацій в області аграрної освіти і виховання;
- вміння освоювати, адаптувати, застосовувати педагогічні, інформаційні, виробничі інновації в процесі підготовки;
- вміння створювати освітнє середовище;
- вміння керувати індивідуальною навчальною, науково-дослідною, практичною діяльністю студентів.

Критерії готовності до інноваційної діяльності викладача аграрного ВНЗ за інженерно-технічним компонентом:

- вміння прогнозувати, аналізувати інноваційні процеси в галузі;
- вміння використовувати професійно-педагогічні уміння і навички для вирішення інноваційних конструкторських, технічних, технологічних завдань;
- вміння консультувати з питань інноваційних процесів у галузі;

Критерії готовності до інноваційної діяльності викладача аграрного ВНЗ за виробничо-технологічним компонентом:

- вміння розробляти і впроваджувати технологічні, технічні, організаційно-управлінські нововведення;
- вміння керувати реалізацією інноваційних проектів;
- вміння організовувати навчально-виробничу діяльність студентів в умовах виробництва;
- вміння поширювати розроблені нововведення.

Інтегративні критерії готовності викладачів аграрного ВНЗ до інноваційної діяльності:

- вміння керувати науково-дослідною і науково-виробничою діяльністю студентів в умовах соціально-професійної інфраструктури освітнього закладу та виробництва;

- вміння розробляти випереджальний зміст професійної освіти на основі дослідження інноваційних процесів на виробництві, в економіці, соціумі;

- вміння розробляти науково-педагогічне, методичне, виробничо-технічне, інструкційно-технологічний супровід інноваційних процесів в аграрній освіті.

Таким чином, аналіз цілей, умов, змісту, процесу інноваційної діяльності в професійно-педагогічній підготовці зумовлює актуальність його дослідження в існуючих соціально-економічних умовах і дозволяє визначити її сутнісні риси:

- забезпечує підвищення якості професійної підготовки фахівців за рахунок реалізації випереджаючої підготовки, посилення фундаменталізації і практичної спрямованості фахової підготовки, організації і керівництва науково-дослідницькою діяльністю студентів;

- забезпечує впровадження інноваційних розробок в практику і забезпечуючи теоретичне, науково-методичне, інформаційне, правове обґрунтування реальних інноваційних процесів;

- є основою управління інноваційними процесами, здатними забезпечити реалізацію повного життєвого циклу інноваційних ідей.

2. Професійне навчання дорослих

Поняття освіта дорослих охоплює собою весь комплекс безперервних процесів навчання – як формального, так і весь спектр його неофіційних форм і видів. З їх допомогою дорослі люди збагачуються знаннями, розвивають свої здібності, вдосконалюють професійні кваліфікації або ж застосовують їх в новому напрямку.

У нашому суспільстві ми називаємо дорослим людину, яка досягла фізіологічної, психологічної та соціальної зрілості, що володіє певним життєвим досвідом, сформованим і постійно зростаючим рівнем самосвідомості, який виконує ролі, традиційно закріплені суспільством за

дорослими людьми, і приймає на себе повну відповідальність за своє життя (у тому числі економічну і моральну) й поведінку.

Під професійним навчанням ми розуміємо будь-які систематичні дії, які робляться людьми, які закінчили початковий цикл безперервної освіти, з метою зміни своїх знань, навичок, оцінок і розвитку стосунків з оточуючими, для того, щоб адекватно виконувати професійні завдання. Сучасна парадигма освіти передбачає цей процес на протязі усього життя людини. Таким чином людина не відстане від технологічних і соціальних змін, і зможе підготувати себе до змін у житті, повністю реалізувати свій потенціал.

До теперішнього часу в сучасній педагогіці однозначно не виявлені критерії оцінки вихованості людини, сформованості в нього певних якостей особистості, ціннісних орієнтацій та інших результатів виховання та розвитку людини.

Серед думок науковців і досі можна побачити різні точки зору, щодо засобів формування компетентного випускника. Так одні стверджують, що самим якісним тут інструментом є методика, а інші – технологія навчання. Погоджуючись з думкою П. Образцова [1], вважаємо, що відмінність методики навчання від технології полягає в тому, що перша відповідає на питання: «Яким шляхом можна досягти бажаних результатів у навчанні?», а друга – «Як зробити це гарантовано?». При цьому технологія навчання носить яскраво виражений персоніфікований характер і по своїй суті дуже близька до поняття авторська методика навчання. Якщо поняття «методика» висловлює процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання, як правило, безвідносно до діяча, їх здійснює, то технологія навчання передбачає пристосування до неї особистості викладача у всіх її різноманітних проявах.

Наведемо деякі визначення поняття технології навчання, що зустрічаються в роботах названих авторів.

Вперше поняття «технологія навчання» введено на конференції ЮНЕСКО в 1970р. і в загальному сенсі розглядається як системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з

урахуванням технічних і людських ресурсів, їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. Однак з тих пір це поняття зазнало зміна.

Ф. Кумбс включає в це поняття «найрізноманітніші методи, матеріали, обладнання та систему постачання – словом, все, що бере участь в навчальному процесі та сприяє розвитку системи освіти» [2].

М. Левіна розуміє під технологією навчання «теоретичний проект педагогічного управління навчальною діяльністю і систему необхідних засобів, що забезпечують функціонування педагогічної системи згідно заданим цілям освіти і розвитку учнів» [3, с. 20].

Л. Семушина визначає технологію навчання як спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, що включає в себе систему форм, методів і засобів навчання, завдяки яким забезпечується найбільш ефективне досягнення тих чи інших поставлених цілей. [4, с. 91].

Дослідники організації процесу навчання у вищій школі Д. Чернілевський і О. Філатов [5] запропонували наступне визначення: «Технологія навчання – це системний комплекс психолого-педагогічних процедур, що включає спеціальний набір і компонування дидактичних форм, методів, способів, прийомів і умов, необхідних для процесу навчання».

Як бачимо, автори прагнуть до системного представлення педагогічного процесу. Більшість дослідників сходяться на тому, що технологія навчання пов'язана з певним побудовою і реалізацією навчального процесу, спрямованого на отримання гарантованого результату (досягнення дидактичних цілей).

Загальним результатом формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів повинна виступати їх готовність до ефективної та продуктивної діяльності в різних навчально-виховних і професійно значущих ситуаціях. У зв'язку з цим в організованому процесі на перший план виступає не стільки нарощування знань, скільки придбання різнобічного досвіду професійно-педагогічної діяльності.

У нашому випадку необхідно враховувати той факт, що майбутній викладач вищої аграрної школи це доросла людина. Відмінності дорослих студентів-магістрантів від школярів і студентів поступово усвідомлювалися наукою. У педагогіці з'явився навіть особливий розділ дидактики, що отримав назву андрагогіка. В рамках андрагогіки була запропонована модель організації навчання, в якій той хто навчається несе відповідальність за визначення галузі навчання, вибір методів, планування термінів, а також за оцінку результатів. Він виступає в якості основної «рушійної сили» навчання, в той час як викладач відіграє роль координатора процесу, «архітектора», що створює нові форми, методи та можливості.

Відповідно виникає питання: чи є відмінність у підготовці майбутніх викладачів у магістратурі від традиційного академічного навчання? Може відмінність у змісті вправ або наявності у дорослих людей власного практичного досвіду? Ні, звичайно, відрізняються і підходи до організації взаємодії з тими хто навчається, та методи комунікації, і розподіл відповідальності за результати, і сама мотивація до навчання. Для навчання студентів-магістрантів останнім часом все більшою популярністю користуються активні методи навчання дорослих, які довели свою ефективність: презентації, семінари, ділові та рольові ігри, тренінги, кейси, дискусії в малих групах, моделювання та виконання проектів, навчання дією і т. ін.

При організації процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури необхідно враховувати наступні особливості дорослих людей:

- усвідомлене ставлення до процесу навчання;
- потреба в самостійності;
- потреба в осмисленості навчання (для вирішення важливої проблеми і досягнення конкретної мети), що забезпечує хорошу мотивацію;
- практична спрямованість щодо навчання, прагнення до застосування отриманих знань, умінь і навичок;

- наявність життєвого досвіду – важливого джерела навчання;
- вплив на процес навчання професійних, соціальних, побутових і часових факторів.

Дорослі засвоюють нові знання та навички з різною швидкістю, тому при роботі з ними потрібно приділяти особливу увагу індивідуалізації навчання, підвищувати їх самооцінку і почуття власної гідності. Як правило, дорослі люди хочуть вчитися, якщо вони бачать необхідність навчання і можливості застосувати його результати для поліпшення своєї діяльності. Крім того, дорослі люди прагнуть активно брати участь у навчанні, привносять в навчальні ситуації власний досвід і свої життєві цінності, намагаються співвіднести навчальну ситуацію зі своїми цілями і завданнями.

Відомий американський психолог Карл Роджерс сформулював психологічні особливості дорослих людей, які виступають передумовами успішного навчання:

- люди від природи володіють великим потенціалом до навчання;
- навчання ефективно, коли його предмет є актуальним для людини і коли особистості людини (його «Я») ніщо не загрожує;
- до навчання залучається вся особистість, що в результаті викликає зміни в самоорганізації і самосприйманні;
- велика частина навчання досягається дією, при збереженні відкритості досвіду;
- самокритика і самооцінка сприяють творчості, підвищення незалежності і впевненості в собі [].

Очевидно, що К. Роджерс розглядає дорослу людину як відповідального учасника процесу навчання, ініціатора власного навчання. Тим не менше, відповідальність за визначення цілей навчання все-таки несе викладач.

Проведені в США в 1980-х роках дослідження (National Training Laboratories in Bethel, Maine) дозволили узагальнити дані щодо ефективності (середній відсоток засвоєння знань) різних методів навчання дорослих.

Ці результати представлені на гістограмі «Піраміда навчання» (рис. 1.) Вони підтверджують давню мудрість, сформульовану в китайському прислів'ї:

«Скажи мені, і я забуду.

Покажи мені, і я запам'ятаю.

Дозволь мені зробити, і це стане моїм назавжди».

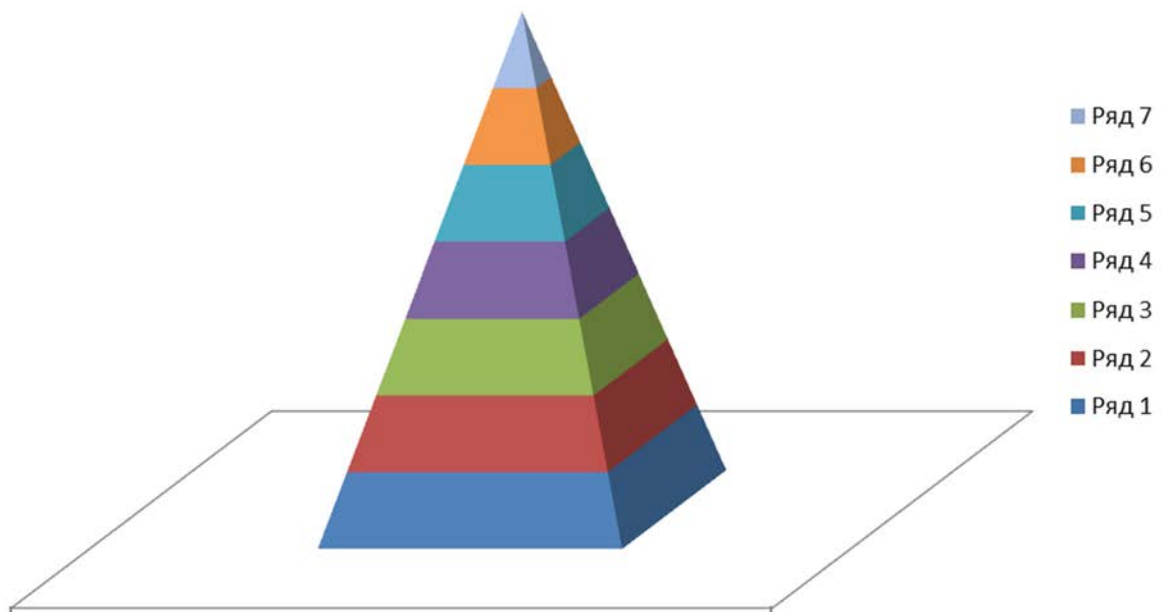


Рис.1. Піраміда методів навчання

Кожний ряд цієї піраміди наочно висвітлює результати досліджень у відсотковому значенні.

Так ряд №7 – це лекції. Вони дають 5% засвоєння знань дорослими.

Ряд №6 – читання. Ефективність читання складає 10%.

Ряд №5 – використання відео та аудіо матеріалів надає 20% ефективності.

Ряд №4 – демонстрація. Ефективність її складає 30%.

Як бачимо, зазначені вище методи відносять до традиційного навчання.

Ряд №3 – участь у дискусійних групах. Цей метод надає 50% ефективності.

Ряд №2 – практичні дії. Їх ефективність – 75%.

Ряд №1 – навчання інших, термінове застосування отриманих знань.

Найвищий показник – 90%.

Але чи дозволяють здібності дорослим ефективно навчатися, чи є у них можливість засвоювати нові знання? Хоча з віком багато функцій організму поступово слабшають (знижуються зір і слух, погіршуються пам'ять і мислення, виникають труднощі зі сприйняттям нової інформації), але самі здібності до навчання у дорослих людей (від 20 до 60 років) істотно не змінюються. При цьому у людей, зайнятих розумовою працею вони зберігаються значно довше. Як правило, вікове зниження здатності до навчання пов'язано із загальним станом здоров'я і енергетикою людини, зменшенням об'єктивної і суб'єктивної потреби в нових знаннях, зниженням можливостей для застосування їх на практиці.

У той же час, багато дорослих людей дійсно відчують труднощі з навчанням. У більшості випадків це пов'язано з неготовністю до змін і з психологічними причинами: занепокоєнням про свій авторитет, боязню виглядати некомпетентними в очах оточуючих, невідповідністю власного образу «солідної людини» традиційно зрозумілою роллю студента (небажанням «сісти за парту»). Сьогодні складність навчання дорослих посилюється ще й тим, що всі вони випробували на собі вплив старої педагогічної парадигми, з усіма притаманними їй вадами, такими як: догматичний тип навчання, домінуюча лекційна форма проведення занять, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань і індивідуальні форми роботи.

У магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» завдання викладача – організувати навчальний процес так, щоб слухачі ставали співавторами процесу власного навчання.

Магістранти повинні зрозуміти, чим це освіта відрізняється від традиційного навчання. На наш погляд це повинен бути ряд принципових відмінностей:

1. Учіння на відміну від навчання. Традиційна система навчання зосереджено на передачі студенту набору знань, тоді як навчання майбутнього викладача в магістратурі орієнтоване на розкриття перед слухачем додаткових практичних можливостей в результаті освоєння нових умінь і навичок.

2. *Аналіз загального «зводу знань» на відміну від вивчення особливостей конкретних ситуацій і завдань.* Традиційна система навчання дає студентам засоби для впорядкування вже існуючих фактів, освоєння раніше створених методів. На нашу думку вона швидше звернена в минуле. А навчання в магістратурі майбутніх викладачів має бути орієнтоване на розв'язання актуальних практичних проблем, досягнення конкретних результатів «тут і зараз», освоєння нових методів, тобто орієнтоване в основному на майбутнє.

3. *Чільна роль змісту навчання («чому вчити?») на відміну від провідної ролі процесу навчання («як вчити?»).* У традиційному навчанні основну роль грає лекційна форма подачі матеріалу, при якій студент пасивно сприймає інформацію, у навчанні магістрантів повинні частіше застосовуватися активні методи навчання. Майбутній викладач бере участь в отриманні нових знань, формування нових умінь і навичок за принципом «Те, як ми навчаємо і є те, чого ми навчаємо».

4. *Пошук правильної відповіді на відміну від пошуку прийняттого результату.* Якщо для традиційної системи навчання типова площина «правильно – неправильно», то у процесі навчання в магістратурі виникає ще одна: «вірно – невірно», яка дозволяє знайти більше варіантів вирішення задачі та провести експертизу ухваленого рішення. У практиці нерідкі випадки, коли правильно (відповідно до правил або алгоритмами) прийняте рішення виявляється абсолютно невірним (з точки зору вимог реальної ситуації).

5. *Розрізняються ролі викладачів: «експерт» на відміну від «організатора і консультанта».* В рамках традиційного навчання викладач виступає носієм знань, його завдання – передати студентові накопичену людством мудрість. В магістратурі викладач є більше помічником, його завдання – організувати навчальний процес так, щоб слухачі ставали не тільки учасниками, але й співавторами процесу власного навчання.

6. *Контроль на відміну від самоконтролю.* У традиційному навчанні функції «контролера» виконує викладач, в той час як в магістратурі саме

майбутній викладач є тим суб'єктом, який контролює ступінь досягнення поставлених цілей.

7. Розходження в постановці цілей навчання: загальні на відміну від конкретних. Для традиційної системи навчання характерні «розмиті», віддалені цілі – освоєння, формування, вивчення, навчання «про запас». А для навчання в магістратурі майбутніх викладачів характерні попередня оцінка потреб у навчанні, і орієнтація на формування конкретних умінь і навичок, необхідних для виконання чітко поставлених завдань. Саме в цьому запорука його ефективності.

Домінуючим компонентом і інтегруючим чинником системи підготовки викладачів до інноваційної діяльності визначається мета. Інноваційні цілі і зміст підготовки детермінується інноваційними процесами в професійно-педагогічній і виробничій діяльності. На підготовку викладача аграрного ВНЗ, на нашу думку, до інноваційної діяльності має також безпосередній вплив така з основоположних характеристик системи професійно-педагогічної підготовки як відкритість. Це проявляється в тому, що цілі, зміст, способи інноваційної діяльності детермінуються розвитком інноваційних процесів в економіці, управлінні, освіті, соціальній сфері суспільства, а результати інноваційної діяльності мають безпосередній зворотний вплив на подальший розвиток суспільства.

Особистісно-діяльнісний підхід як різновид особистісного підходу в педагогіці заснований на положенні про те, що формування і розвиток особистості студента відбувається у діяльності. При цьому діяльність і пов'язане з нею пізнання студента повинні мати характер самостійних, що приведе до розвитку необхідних властивостей і якостей особистості.

Реалізація особистісно-діялісного підходу базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача і студента, спрямована на спільне цілепокладання і пошук рішення проблемної ситуації в спеціально створених для цього умовах.

У відповідності з цим підходом підготовка майбутніх викладачів аграрних ВНЗ до інноваційної діяльності може будуватися на основі самостійного усвідомлення діяльності магістрантів-майбутніх викладачів аграрного вишу, які вирішують актуальну проблему в освіті, науці шляхом здійснення активного цілепокладання, пошуку можливостей вирішення проблеми, проектування інноваційного рішення, реалізації його на практиці, обробки результатів інноваційних розробок. Ефективна реалізація даного підходу до всієї сукупності умов можлива при виконанні наступних вимог:

- висока ступінь самостійності і активності студентів;
- консультаційний характер діяльності викладачів магістратури при організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- наявність широких можливостей практичної дослідницької, професійно-педагогічної, експериментальної діяльності студентів.

Застосування особистісно-діяльнісного підходу дозволяє сформувати у майбутніх викладачів аграрних ВНЗ цілісний образ інноваційної професійно-педагогічної діяльності в єдності інноваційно-педагогічного, інноваційно-технічного, інноваційно-виробничого компонентів, можливих проблем і ситуацій, які потрібно вирішити інноваційними методами і засобами; забезпечити розвиток індивідуального стилю інноваційної діяльності як сукупності найбільш прийнятних і ефективних для студента методів і засобів її здійснення.

Освітньо-середовищний підхід, за визначенням Ю. Мануйлова, є розглядом процесу розвитку особистості в залежності від умов навколишнього середовища та взаємодії людини з нею.

Даний підхід передбачає використання системи таких дій з середовищем, які забезпечили б її перетворення на засіб діагностики і проектування результату освітнього процесу. Середовищний підхід пов'язаний з ідеєю включення навчального закладу в навколишнє середовище (і навпаки). При цьому ВНЗ є центром і основним суб'єктом формування і розвитку особистості педагогів та студентів; інноваційно-освітнє середовище вишу, стаючи

чинником якісної підготовки майбутніх фахівців, посилює інноваційний характер навчального закладу, який, у свою чергу, підсилює динаміку інноваційних процесів у зовнішній складовій і т. ін.

Таким чином, інноваційне освітнє середовище магістратури «Педагогіка вищої школи» – це своєрідний освітньо-науковий комплекс, що вводить майбутніх викладачів в реальну систему суспільних і педагогічних відносин. При підготовці майбутніх викладачів до інноваційної діяльності облік впливу середовищних факторів, з одного боку, дає можливість краще зрозуміти особистість магістранта, з іншого – створити умови для особистісного і професійного розвитку і, нарешті, забезпечувати якісну підготовку майбутнього викладача, адаптуючи його в цьому середовищі.

В даний час концепція навчання впродовж всього життя набула домінуючого значення у світовій освітній практиці. В якості основного інструменту реалізації концепції декларується компетентнісний підхід, який дозволяє вивести освіту за рамки загального професійного.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики, компетентнісний підхід розглядається як сукупність загальних принципів визначення цілей, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів. Визначення сутності компетентнісного підходу вимагає від нас порівняльного аналізу основних його ідей з ідеями традиційних підходів для вищої аграрної освіти.

Сучасні дослідники компетентнісного підходу (В. Зимня, В. Серіков) стверджують, що він є гуманітарним за своєю природою, так як безпосередньо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки та виховання індивіда не тільки як фахівця, професіонала своєї справи, але і як особистості і як члена колективу і соціуму. Компетентнісний підхід пов'язаний із змістом та організацією освітнього процесу, який спрямований на формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Ми під професійною компетентністю будемо розуміти володіння викладачем сукупністю взаємопов'язаних компетентностей, що відображають

теоретичну і практичну його підготовленість до професійної діяльності, що включає в себе особистісні і професійні здібності людини, які визначають успішність виконання ним своєї професійної місії.

3. Основний зміст моделі Д. Колба

У 1984 році професор Девід Колб створив модель навчання, що базується на поетапному формуванні розумових дій. Його теорія включає цикл навчання, що складається з чотирьох окремих етапів, і чотири різних стилю навчання.

Д.Колб визначав навчання як процес придбання і накопичення абстрактних концепцій, здатність застосовувати їх в різних ситуаціях і виникнення на основі цього нового досвіду.

Свою модель навчання Д.Колб розглядає як два континууму: полюса першого представляють конкретний досвід та формування абстрактних понять, а другого – рефлексивне спостереження і активне експериментування (рис.2). Горизонтальна вісь називається континуум обробки, вона відображає, яким способом ми навчаємося. Вертикальна вісь називається континуум сприйняття, і вона показує, як людина реагує на навчання. На думку вченого, людина ніколи не може перебувати відразу на двох кінцях однієї і тієї ж осі.

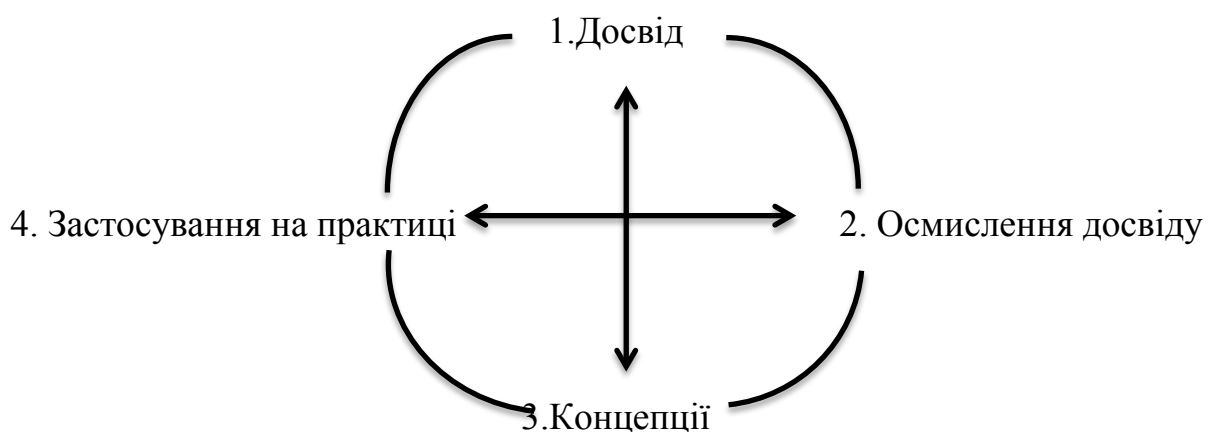


Рис. 2. Цикл навчання по Д. Колбу

Д. Колб виявив, що люди навчаються одним з чотирьох способів:

- 1) через досвід;
- 2) через спостереження і рефлексію;

3) з допомогою абстрактної концептуалізації;

4) шляхом активного експериментування – віддаючи одному з них перевагу перед іншими.

Згідно його уявленням, навчання складається з повторюваних етапів «виконання» і «мислення». Це означає, що неможливо ефективно навчитися чому-небудь, просто читаючи про цей предмет, вивчаючи теорію або слухаючи лекції. Однак не може бути ефективним і навчання, в ході якого нові дії виконуються бездумно, без аналізу та підведення підсумків.

Відправним моментом природничого навчання є набуття конкретного досвіду, який дає матеріал для рефлексивного спостереження. Узагальнивши нові дані та інтегрувавши їх у систему наявних знань, людина приходить до абстрактних уявлень і понять. Ці нові знання представляють собою гіпотези, які перевіряються в ході активного експериментування в різноманітних ситуаціях – уявних, змодельованих та реальних. Процес навчання може початися з будь-якої стадії. Він протікає циклічно – до тих пір, поки не сформується необхідний навик; як тільки один навик освоєний, мозок готовий до навчання наступного.

Багато практиків і теоретиків використовують цикл Колба в якості основи при розробці моделей навчання.

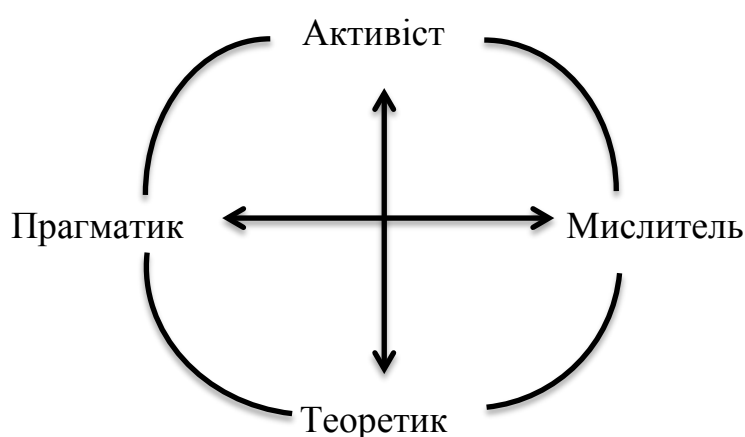
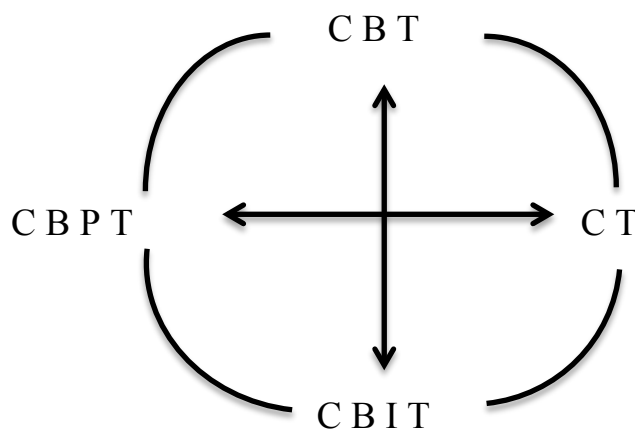


Рис.3. Типи тих, хто навчається по Д.Колбу

На основі чотирьох етапів циклу навчання Д.Колб виділяє чотири різних стилю навчання. На його думку, різні люди обирають різні стилі навчання, на вибір яких впливає безліч факторів, у тому числі досвід освіти, особливості пізнавальної сфери та соціальне середовище. Перевага певного стилю навчання формує відповідний тип тих, хто навчається (рис.3).

В своїх дослідженнях О. Коваленко робить акцент на врахування викладачем, при дидактичному проектуванні заняття, переважного типу темпераменту у навчальній групі, який визначають за типом нервової діяльності по І. Павлову (рис.4).



- *Сильний врівноважений тип (SVT).*
- *Слабкий тип (ST).*
- *Сильний врівноважений інертний тип (SVIT).*
- *Сильний врівноважений рухливий тип (SVPT).*

Рис. 4. Типи нервової діяльності по І. Павлову

Отже, Д.Колб визначає чотири різних стилю навчання, використовувани людьми в залежності від того, до якого кінця континууму вони тяжіють: пристосування, відсторонення, асиміляція і конвергенція. Хоча в різні періоди життя ми застосовуємо різні стилі навчання, кожен несвідомо вибирає відповідний йому. Щоб краще зрозуміти, як працюють ці стилі, розглянемо наступну таблицю і діаграму, які детальніше обговорюються далі.

Наглядно порівняємо наукові здобутки (табл. 1).

Порівняння наукових здобутків Д.Колба і І.Павлова

По Д. Колбу	По І. Павлову
<p><i>Мислитель</i> вважає за краще спочатку поспостерігати, поміркувати, зрозуміти нове до кінця, а вже потім діяти. Він схильний заново аналізувати побачене, випробуване і пройдене. Любить знаходити власне рішення, не любить, коли його кваплять, і вважає за краще мати запас часу, щоб знайти рішення в свій термін.</p>	<p><i>Слабкий тип (СТ)</i>. Представники слабого типу нервової системи не можуть витримувати сильні, тривалі і концентровані подразники. Слабкими є процеси гальмування і збудження. При дії сильних подразників затримується вироблення умовних рефлексів. Поряд з цим відзначається висока чутливість (тобто низький поріг) на дії подразників.</p>
<p><i>Активіст</i> обожає дізнаватися щось нове, отримувати новий досвід, він хоче сам все випробувати і у всьому сам взяти участь. Йому подобається бути в центрі подій і уваги, і він схильний займати активну позицію, а не залишатися стороннім спостерігачем.</p>	<p><i>Сильний врівноважений тип (СВТ)</i>. Відрізняючись сильною нервовою системою, він характеризується невіднозначеністю основних нервових процесів – переважанням процесів збудження над процесами гальмування.</p>
<p><i>Прагматик</i> прагне знайти практичні рішення, швидко все спробувати і перейти до дії. Не схильний заглиблюватися в теорію. Любить експериментувати, шукати нові ідеї, які можна відразу випробувати в реальних умовах. Діє швидко і впевнено, підходить до всього по-діловому, приземлено і з азартом береться за вирішення виникаючих проблем.</p>	<p><i>Сильний врівноважений рухливий тип (СВРТ)</i>. Процеси гальмування і збудження сильні і врівноважені, але швидкість, рухливість їх, швидка змінюваність нервових процесів ведуть до відносної нестійкості нервових зв'язків.</p>
<p><i>Теоретику</i> притаманні розвинене логічне мислення і методичність, він воліє крок за кроком просуватися до вирішення проблеми, задає багато питань. Для нього характерна деяка відстороненість і аналітичний склад розуму. Любить задачі, що вимагають інтелектуальних зусиль, недовірливо ставиться до інтуїції і нестандартному мисленню, віддаючи перевагу побудови моделей та систем.</p>	<p><i>Сильний врівноважений інертний тип (СВІТ)</i>. Сильні й урівноважені нервові процеси відрізняються малою рухливістю. Представники цього типу зовні завжди спокійні, рівні, важко збудливі.</p>

Знаючи свій профіль пізнання викладач магістратури зможе допомогти магістрантам при виборі оптимального для них характеру навчання, при якому вони не будуть відчувати особливих труднощів при засвоєнні та використанні інформації.

Іншим важливим аспектом моделі пізнання Д. Колба є пояснення того, яким чином ми можемо використовувати кожне з чотирьох названих вимірів для підвищення ефективності навчання.

Чотири типи навчання (рис.2) представляють собою навчальний цикл. Дослідження підтвердили, що при проходженні по циклам навчального процесу підвищується ефективність навчання, краще запам'ятовується матеріал і розвиваються більш дієві управлінські навички. Нижче представляємо послідовність стадій навчального циклу.

1. Конкретний досвід (навчання шляхом експериментування):

- навчання шляхом постановки конкретного експерименту;
- відношення до людей;
- сприйнятливість до почуттів і людей.

2. Рефлексивне спостереження (навчання шляхом розгляду):

- прийняттю рішення передують ретельне спостереження;
- розгляд ситуації з різних сторін;
- розгляд сенсу речей.

3. Абстрактна концептуалізація (навчання шляхом осмислення):

- логічний аналіз ідей;
- системне планування;
- знаходження теорій та розкриття взаємозв'язків.

4. Активне експериментування (практичне навчання):

- демонстрація здатності здійснення певних дій;
- прийняття ризику;
- вплив на людей і події шляхом вчинення дій.

Згідно моделі Д. Колба конкретний досвід (стадія 1) навряд чи зможе навчити людину чомусь істотному, якщо цей досвід не буде супроводжуватися

відповідним рефлексивним наглядом (стадія 2). Організація інформації та інтерпретація її значення є також важливим етапом навчання шляхом експериментування. За цим етапом слід формувати теорії, що стосуються отриманої інформації, співвіднесення їх з іншими аналогічними дослідженнями і прийняття висновків про доцільність і прагматичну цінності даного досвіду (стадія 3). Узагальнення даного конкретного досвіду дозволяє використовувати його і в інших ситуаціях. Остаточна перевірка висновків, узагальнень та сформульованих теорій проводиться досвідченим шляхом (стадія 4).

Виникаюча при цьому нова навчальна ситуація стає новим конкретним досвідом (стадія 1) і цикл починається знову. Індивід може увійти в такий цикл з будь-якої його стадії. Слід зауважити, що навчання стає найбільш ефективним саме у тих випадках, коли цикл проходить повністю. Проходячи зазначені стадії навчання формуються відповідні стилі навчання (табл. 2).

Таблиця 2

Стилі навчання по Д.Колбу

	Активне експериментування (АЕ)	Спостереження і рефлексія (СР)
Конкретний досвід (КД)	Пристосування (КД/АЕ)	Відсторонення (КД/СР)
Формування абстрактних понять (АП)	Конвергенція (АП/АЕ)	Асиміляція (АП/СР)

Детальніше їх можна розкрити так:

- *Пристосування (КД/АЕ)*. Цей стиль навчання базується швидше на інтуїції, ніж на логіці. Такі люди часто керуються шостим почуттям; у справі отримання інформації покладаються на оточуючих, після чого вже самостійно аналізують; ретельно опрацьовувати свої плани. Їх приваблюють нові ситуації та завдання.

- *Відсторонення (КД/СР)*. Люди з таким стилем навчання спостерігають, і менше щось роблять, а потім вирішують проблеми за допомогою збирання інформації та уяви. Тому вони здатні розглядати ситуацію з різних точок зору

та найкращим чином виявляють себе в умовах, коли потрібно генерувати нові ідеї, наприклад під час «мозкового штурму». Вони, як правило, чутливі, емоційні і артистичні. Їм подобається працювати у команді, отримувати відгуки про свою роботу, збирати інформацію; вони охоче прислухаються до думки інших людей.

- *Конвергенція (АП/АЕ)*. Таких людей називають технарями; їх більше приваблює рішення технічних завдань, а не проблеми міжособистісного характеру. Вони найбільш повно реалізують свій потенціал при вирішенні практичних завдань, а рішення приймають шляхом пошуку конкретних відповідей на конкретні питання; люблять експериментувати з новими ідеями, моделювати і працювати зі спеціалізованими програмами для вирішення реальних завдань.

- *Асиміляція (АП/СР)*. Тут акцент робиться на логічному підході до абстрактних ідей і концепцій, які цим людям здаються важливішими ніж міжособистісне спілкування або практичних дії. Вони здатні зрозуміти широкий діапазон інформації та організувати її у чіткому логічному порядку, з-за чого асиміляція більш ефективна в науковому середовищі. Таким людям також подобається всебічно обмірковувати ситуацію і досліджувати різні аналітичні моделі.

Висновки

У висновках нашого дослідження ми вважаємо, що в кращих умовах формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів повинно відводиться місце як для активного навчання і експериментування, так і для аудиторних обговорень, читання і складання іспитів.

Сьогодні досягти нової якості підготовки майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів в умовах модернізації вищої школи представляється можливим при переході від дисциплінарної системи навчання до технологічної, яка характеризується, перш за все, професійно-орієнтованим підходом, що надає можливість майбутнім викладачам через детальну розробку

і здійснення проекту навчальної дисципліни реалізовувати власні професійні інтереси і нести персональну відповідальність за свої творіння..

Для їх підготовки, на наш погляд, розглянутий вище підхід є продуктивним і може бути використаний в процесі навчання у магістратурі зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». Саме там майбутні викладачі аграрних ВНЗ опановують всіма особливостями педагогічної праці, пов'язаної з цілями, завданнями, об'єктами, способами здійснення і результатом. А це означає, що цей процес протікає в просторі особистісного і професійного досвіду.

Література

1. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология: монография / В. В. Сериков.- Волгоград: Перемена, 1994. -152 с.

1. Виленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогическое общество России. – 2004. – 275 с.

2. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. – М., 1970. – с.130.

3. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 272 с.

4. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб пособие для преп. Учреждений сред проф. образования. – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.

5. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технологии обучения в высшей школе. / Под ред. Д.В. Чернилевского. – М.: «Экспедитор», 1996. – 228 с.

ЗМІСТ

Вступ

1. Інноваційні процеси в професійно-педагогічній підготовці викладачів аграрних ВНЗ

2. Професійне навчання дорослих

3. Основний зміст моделі Д. Колба

Висновки