

Gerganov L. D. Improving the quality of training of maritime workers profile at work: urgency and trends

Summary. In the article reflecting the problem of training of seafarers' maritime profile at work; on the basis of experimental studies the inconsistency of content seafarers' training for current needs of the labor market was discovered: an analysis of the influence of quality training for emergency situations on ships was done.

Key words: training workers at work, maritime worker profile, The International Convention on Training and Certification of Seafarers and Watch keeping (IC TCSW), The International Maritime Organization (IMO), professional competence, Emergency situations.

УДК 374.7:378.1

Гордієнко М. Г.

АНДРАГОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Економічна криза, потреба в нових навичках і демографічні зміни обумовлюють ключову роль освіти дорослих впродовж усієї стратегії навчання і в рамках політики підвищення конкурентоспроможності та зайнятості, соціальної інтеграції, активної громадянської позиції. Водночас важливим і перспективним напрямком розвитку сучасної системи освіти дорослих є широке впровадження методів дистанційного навчання на основі використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні питання теорії і практики освіти дорослих розглядаються у роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників освіти дорослих: С. Архипової, Н. Бідюк, С. Вершловського, В. Горшкової, М. Громкової, О. Добринської, С. Змейова, І. Колесникової, О. Кукуєва, Л. Лесохіної, Н. Литвинової, Т. Ломтевої, Л. Лук'янової, О. Марона, Є. Огарьова, О. Огієнко, В. Олійника, В. Онушкіна, В. Подобеда, Т. Протасової, С. Саган, Л. Сігасєвої та інших. Вітчизняними вченими й дослідниками висвітлюються наступні питання теорії і практики дистанційної освіти: освіта та управління (В. Кремень, В. Луговий та ін.); наукове забезпечення дистанційного навчання, проблеми та напрями досліджень цієї галузі (В. Биков, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдак та ін.); організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти за кордоном та в Україні, підходи до їх реалізації (Г. Атанов, Р. Гуревич, П. Дмитренко, В. Олійник, Ю. Пасічник, О. Собаєва, П. Таланчук, М. Танась, В. Шейко, Б. Шуневич та ін.); психолого-педагогічні аспекти і технології створення дистанційного курсу (Г. Балл, В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Сиротинко, О. Сорока та ін.); перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України та за рубежом (Г. Козлакова, К. Корсак, П. Стефаненко та ін.); моделювання і прогнозування його розвитку (В. Гондюл та ін.) та інші.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що попри значну кількість наукових праць і публікацій, у яких розглядаються різні аспекти освіти дорослих та дистанційної освіти, досліджень, пов'язаних із вивченням проблем дистанційного навчання з точки зору теорії і практики освіти дорослих, на жаль, не достатньо. У той самий час моделі дистанційного навчання створюють умови соціальної доступності до якісної освіти для значної частини населення, сприяють розв'язку проблеми освіти для дорослих, які за різних обставин не можуть скористатися послугами денного навчання.

Мета статті – розглянути дистанційну освіту з точки зору особливостей і принципів навчання дорослих.

Виклад основного матеріалу. Американський психолог К. Роджерс доводить, що доросла людина є ініціатором власного навчання й відповідальним та активним учасником самого процесу навчання. Вчений сформулював психологічні особливості дорослих, що створюють передумови їх успішного навчання [1]: людина за своєю природою має суттєвий потенціал до навчання; навчання може бути ефективним за умови актуальності його предмета і коли особистості людини нічого не загрожує; навчання охоплює усю особистість, а відтак спонукає до змін в самоорганізації й самоусвідомленні; самокритика і самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності й упевненості у собі.

За К. Роджерсом, на сучасному етапі розвитку суспільства, з притаманними йому постійними змінами, у процесі навчання дорослих необхідно перенести акцент з викладання на учіння, організоване не як трансляція інформації, а як фасілітація усвідомленого учіння. Оскільки доросла людина здобуває знання у процесі діяльності через досвід і теорію, які знову трансформуються у діяльність задля її розвитку, процес навчання можна уявити як етапи руху свідомості, які подібні ланцюжку, що й зумовлює зміни підходів в організації і формах освіти дорослих.

Навчання дорослих має такі особливості:

- у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається;
- дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості;
- досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег;
- навчальний процес орієнтований не на набуття знань взагалі, а на розв'язання значущої для дорослого проблеми: надання допомоги у досягненні конкретної цілі;
- результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці;
- навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо);
- навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає і тих, хто навчається, у результаті чого їх взаємовідносини у навчальному процесі наближуються до партнерського рівня;
- доцільно враховувати попередній життєвий досвід, який зазвичай формує у дорослої людини низку бар'єрів, як правило, психологічного характеру, що може заважати ефективному навчанню (стереотипи, установки, страх тощо) [2].

До особливостей навчання дорослих слід додати наявність сімейних та соціальних зобов'язань. А також необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання й навички з різною швидкістю, а відтак індивідуалізація навчання посідає провідне місце у навчальному процесі дорослих.

М. Ноулз визначив шість основних принципів навчання дорослих на основі характеристик, які він виявив у своїх дорослих студентів, а саме:

- 1) дорослі повинні знати, чому вони повинні чомусь навчатися, перш ніж приступати до навчання;
- 2) Я-концепція дорослих ґрунтується на здатності відповідати за свої рішення й дії;
- 3) досвід дорослих відіграє важливу роль у досягненні результатів навчання;
- 4) дорослі готові вивчати ті речі, які вони повинні знати й уміти, щоб ефективно вирішувати реальні життєві ситуації;
- 5) дорослі орієнтовані на навчання, коли вони усвідомлюють, що навчання допоможе їм виконати завдання або подолати проблеми, з якими вони стикаються у своєму житті;
- 6) мотивація до навчання: у той час як дорослі реагують на деякі зовнішні мотиви (краща робота, просування по службі, підвищення зарплати тощо), потужнішим мотивом є внутрішній тиск (бажання більшого задоволення від роботи, самоповага, якість життя тощо) [3, с. 57–63].

Ці принципи андрагогіки визначають, що необхідно робити, щоб успішно навчати дорослих. Вони переміщують акцент з викладача на того, хто навчається на всіх етапах навчального процесу, а саме: під час аналізу навчальних потреб, розробки навчальних програм, викладу матеріалу та оцінювання. Вважається, що саме ці «основні принципи посилюють теорію своєю придатністю для всіх ситуацій навчання дорослих» [4, с. 2].

Отже, з одного боку, навчання дорослих переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого боку, ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові й професійні чинники.

Саме дистанційна освіта має достатній потенціал, щоб допомогти дорослим на сучасному розвитку суспільства, а саме: збалансувати нерівності між віковими групами, надати другий шанс просування по службі, забезпечити інформаційні і просвітницькі кампанії для широкої аудиторії, розширити географічний доступ до освіти, сприяти суміщенню навчання з роботою й сімейним життям, розвинути необхідні компетенції і розширити участь у транснаціональних програмах [5, с. 28–29]. Щоб визначити андрагогічне спрямування дистанційної освіти, перш за все, нам здається важливим дати коротку історичну довідку. Отже, ідеал відкритого, необмеженого доступу до освіти існує давно, він зароджувався в різних країнах за різних обставин, але з дистанційною освітою уперше його пов'язав Ч. Ведемейер. Він висловив просте, але сміливе припущення про можливу реалізацію невід'ємного права кожної людини на освіту за допомогою комунікаційних технологій, інакше кажучи, доступ до освіти повинен і може бути «відкритим». Ч. Ведемейер розумів, що традиційні форми навчання не в змозі досягти цієї мети, тому що не всі можуть відвідувати заняття в призначений час і в певному місці. Наприклад, дорослі люди, які мають професійні або сімейні зобов'язання, не можуть вчитися в університетах, де навчання проходить за чітко визначеним розкладом. Ч. Ведемейер розумів, що його мрія про «відкриту» освіту недосяжна до того моменту, коли будуть вирішені проблеми подолання простору й часу, пов'язані з денною формою навчання. Тому він прагнув запровадити в життя ідею дистанційної освіти. У той час поняття «дистанційна освіта» не мало широкого поширення, через те Ч. Ведемейер назвав це явище «незалежним навчанням», визначивши його так: «Незалежне навчання включає кіль-

ка освітніх процесів, у яких викладачі й студенти виконують свої прями обов'язки на відстані один від одного, спілкуючись різними способами» [6].

Відповідно до концепції Ч. Ведемейера система освіти повинна здійснювати навчання у будь-якому місці незалежно від наявності в цьому місці викладачів; покласти більше відповідальності на того, хто навчається; звільнити викладачів від піклувальних функцій для того, щоб надати їм більше часу для виконання дійсно освітніх функцій; надати студентам широкий вибір навчальних курсів, форм і методів їх вивчення; використовувати засоби й методи навчання, ефективність яких доведена практикою; дозволяти студентів починати вивчення матеріалу в зручний для нього час, за бажанням переривати навчання, тобто вивчати матеріал зі швидкістю, яка йому під силу.

Ч. Ведемейер уважав, що єдиний шлях для подолання «просторово-часового» бар'єра в освіті – це відокремлення учіння від навчання. Для цього необхідне окреме планування учіння й навчання, відношення до них, як до самостійних видів діяльності. Звідси, на його погляд, випливають особливості дистанційної освіти.

До них можна віднести наступні: студент і викладач територіально розділені; нормальний процес учіння й навчання здійснюється за допомогою поштової переписки або використання інших засобів зв'язку; навчання індивідуалізоване; навчання здійснюється через самостійну діяльність студента; найбільш зручним місцем навчання є власне середовище проживання студента (за місцем проживання, роботи); студент відповідає за свої успіхи й вільний у виборі строків і темпів роботи.

Отже, дистанційна освіта надає нового значення концепції самостійності й незалежності (автономії) дорослого, які характеризують навчання дорослих.

Ч. Ведемейер розглядає проблему автономії й незалежності студента з ліберальних позицій. На його думку, незалежне навчання здійснюється в результаті самостійної діяльності студентів. Хоча навчання й направляється викладачем, студенти не залежать від нього й мають певний ступінь свободи і відповідальності. У незалежному навчанні викладачі й студенти виконують свої функції й завдання окремо один від одного, підтримуючи між собою зв'язок різноманітними способами.

Окрім Ч. Ведемейера, проблема незалежності й автономії навчання розглядалася Р. Делінгом, Д. Кіганом, М. Муром та іншими.

Дистанційній освіті, за Р. Делінгом, властиві лише деякі характеристики традиційного навчання, оскільки допомога студентам у навчанні надається різними засобами зв'язку, а не викладачем. Р. Делінг зводить до мінімуму роль викладача й навчального закладу, а наголошує на автономії й незалежності студента.

М. Мур поділяє свої погляди щодо теорії дистанційної освіти з Р. Делінгом і також концентрує увагу на двох змінних – автономії і відстані. М. Мур вважає, що три складових дистанційної освіти – студент, викладач і засоби комунікації – відрізняються за своїми характеристиками від аналогічних складових в інших формах освіти. Залежно від того, хто (викладач чи студент) визначає мету, методи навчання й оцінювання, М. Мур класифікує навчальні програми за ступенем автономності студента. Так, він вважає незалежним навчанням будь-яку навчальну програму, у якій студент має, принаймні, рівноправний вплив на визначення цілей навчання, методів навчання й оцінювання. Незалежне учіння й навчання – це, на думку М. Мура, освітня система, у якій студент займає автономне положення й відокремлений від викладача у часі й просторі. Зв'язок між ними здійснюється тільки технічними засобами [7].

Щодо автономії студентів, Д. Кіган зауважує, що далеко не всі студенти можуть бути автономними однаковою мірою. Навчальна програма з високим рівнем автономії може нанести такий самий збиток студенту, як і програма з недостатньою автономією. Тому завдання полягає в тому, підкреслює Д. Кіган, щоб пристосувати навчальні програми індивідуально до потреб кожного студента для забезпечення максимуму автономії й просування у навчанні [8].

Дидактична (технологічна) модель дистанційної освіти була розроблена у Відкритому Університеті Великобританії, тому часто називається британською, або європейською. Цю модель характеризують: по-перше, високий ступінь автономності й свідомої мотивації студента; по-друге, стандартні курси з масовим тиражуванням комплектів навчальних посібників; по-третє, нетрадиційні освітні технології, що вимагають від викладача (тьютора) спеціальних навичок і вмінь щодо індивідуальної роботи зі студентами, включаючи найрізноманітніші види не тільки навчальних консультацій, але й психологічної підтримки, проведення тьюторіалів тощо.

Наслідком цих трьох базових характеристик британської моделі є орієнтація, насамперед, на навчання дорослих (середній вік студентів Відкритого університету Великобританії 34 роки).

Вважається, що британська модель забезпечує найбільш повну реалізацію наріжного для відкритої і дистанційної освіти принципу незалежності від місця, часу, освітнього цензу, що виражається формулою А-3 (Anyone, Anytime, Anywhere). Ця модель ефективна для практико-орієнтованої освіти,

не вимагає в якості обов'язкової умови дорогої мережі телекомунікацій і забезпечує еквівалентний денній освіті (або більш високий) рівень якості підготовки фахівців.

Крім того, аналіз існуючих моделей дистанційної освіти [9–12] свідчить, що вони реалізують різні цілі і завдання навчання, індивідуальні та ситуативні відмінності й основні принципи навчання дорослих.

Таким чином, ми прийшли до **висновку**, що теорія дистанційної освіти має андрагогічний компонент. Про це свідчить реалізація принципу незалежності й автономії навчання у класичній британській моделі дистанційної освіти, яка має наступні особливості: навчання не обмежується жорсткими рамками часу; студент самостійно розробляє свою траєкторію навчання, вибираючи різні дисципліни для вивчення, форми й терміни контролю; може поєднувати навчання з робочою діяльністю, соціальними й сімейними зобов'язаннями.

Перспективою подальших досліджень може бути більш детальний розгляд моделей дистанційної освіти у вищих навчальних закладах.

Література

1. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; [пер. с англ.] / общ. ред. и предисл. Е. И. Исниной. – М. : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
2. Лук'янова Л. Б. Методичні аспекти освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – Л. : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 2. – С. 15–18.
3. Knowles M. The adult learner. A neglected species / M. Knowles. – [4th ed.]. – Houston : Gulf Publishing, 1990.
4. Knowles M. The adult learner / M. Knowles, E. Holton, R. Swanson. – [5th ed.]. – Houston, TX : Gulf Publishing, 1998.
5. Ljosa E. Distance education in a modern society / E. Ljosa // Open Learning. – 1992. – № 7(2). – P. 23–30.
6. Wedemeyer C. A. Independent Study / C. A. Wedemeyer // The International Encyclopedia of Higher Education / Knowles A.S. (ed.). – San Francisco : Josey-bass Publishers, 1978.
7. Moore M. G. Three Types of Interaction // Distance Education: New Perspectives / K. Harry, M. John, D. Keegan (eds.). – London : Routledge, 1993.
8. Keegan D. J. Foundations of Distance Education / D. J. Keegan. – [3rd ed.]. – London : Routledge, 1996.
9. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
10. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : МЭСИ, 1999. – 196 с.
11. Taylor J. Fifth generation distance education / J. Taylor [Електронний ресурс] // e-Journal of Instructional Science & Technology. – 2001. – № 4(1). – P. 1–14. – Режим доступу: <http://eprints.usq.edu.au/136>.
12. Биков В. Ю. Модели организационных систем открытой освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

Гордієнко М. Г. Андрагогічний компонент дистанційної освіти

Резюме. У статті розглядається дистанційна освіта з точки зору особливостей і принципів навчання дорослих. Визначено, що теорія дистанційної освіти містить андрагогічний компонент. Про це свідчить реалізація принципу незалежності й автономії навчання у класичній британській моделі дистанційної освіти, яка має наступні особливості: навчання не обмежується жорсткими рамками часу; студент самостійно розробляє свою траєкторію навчання, вибираючи різні дисципліни для вивчення, форми й терміни контролю; може поєднувати навчання з робочою діяльністю, соціальними й сімейними зобов'язаннями.

Ключові слова: освіта дорослих, дистанційна освіта, незалежність, автономія.

Гордиенко М. Г. Андрагогический компонент дистанционного образования

Резюме. В статье рассматривается дистанционное образование с точки зрения особенностей и принципов обучения взрослых. Определено, что теория дистанционного образования содержит андрагогический компонент. Об этом свидетельствует реализация принципа независимости и автономии обучения в классической британской модели дистанционного образования, которая имеет следующие особенности: обучение не ограничивается жесткими рамками времени; студент самостоятельно разрабатывает свою траекторию обучения, выбирая разные дисциплины для изучения, формы и сроки контроля; может совмещать обучение с рабочей деятельностью, социальными и семейными обязательствами.

Ключевые слова: образование взрослых, дистанционное образование, независимость, автономия.

Hordiienko M. G. Andragogical Component of Distance Education

Summary. The article discusses the distance education in terms of features and principles of adult learning. It has been determined that the theory of distance education has andragogical component. This is proved with the implementation of the principle of the independence and autonomy of training in classic British model of distance education, which has the following features: learning is not limited to the rigid framework of time and place, the student develops their own learning path by choosing different disciplines to study, forms and terms of control; may combine learning with professional, social and family commitments.

Key words: adult education, distance education, independence, autonomy.

УДК 378.14

Каньковський І. Є.

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ ЯК НЕОБХІДНІСТЬ СУЧАСНОГО ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

Постановка проблеми. Розвиток освіти у всьому світі йде по шляху надання освітніх послуг безпосередньо кожному індивідууму, враховуючи його можливості, уподобання і здібності. Проблема індивідуалізації навчання стає не тільки однією із важливих, але і по справжньому доленосною.

Аналіз літератури. «Тільки при рішенні цієї проблеми, – стверджує В. Д. Шадріков, – ми можемо створити умови для реалізації в навчальному процесі потенційних можливостей кожного учня і уникнути трагічних фрустрируючих ситуацій, що калічать особистість школяра, породжують невіру у власні сили і озлобленість по відношенню до сьогодишнього світу» [1, с. 53].

Видатний педагог К. Д. Ушинський одним з перших конструював навчальну систему на основі врахування закономірностей психолого-фізіологічного розвитку людини в онтогенезі, відстоював думку, щоб психологічні закономірності спиралися на фізіологічні, а вивчення анатомії і фізіології людини повинно передувати вивченню психології. Він наполегливо радив педагогам вивчати психологічний розвиток дитини і все навчання будувати на законах розвитку психолого-фізіологічної природи учнів [2].

Дослідження проблеми індивідуалізації навчання в навчальних закладах різного типу і рівня тривають давно. Але питання впровадження в них індивідуальних освітніх траєкторій залишається на нашу думку недостатньо розкритим.

Метою даної статті є визначення суті поняття «індивідуальна освітня траєкторія» та виявлення шляхів реалізації індивідуальних освітніх траєкторій в умовах реального навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Різні підходи до трактування цього поняття із позицій проблемно-рефлексійного підходу, діяльнісного підходу, технології педагогічного супроводу, можна знайти в наукових працях П. В. Антошкіної, С. В. Воробйової, А. С. Гаязова, Н. Г. Звереві, С. А. Ізюмової, В. В. Лоренц, Л. Мягкоход, Н. Н. Суртаєвої, А. В. Хуторського, М. Б. Утепова та інших.

Значна частина науковців трактує індивідуальну освітню траєкторію як цілеспрямовану освітню програму, що забезпечує учню позиції суб'єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні вчителем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації. Окремі вважають, що індивідуальна освітня траєкторія це набір конкретних дидактичних і методичних засобів із забезпечення розвитку учня, що ґрунтується на його індивідуальних особливостях, до яких належать рівні навченості, навчаємості і когнітивні психічні процеси.

Н. Н. Суртаєва переконана, що індивідуальна освітня траєкторія це відповідна послідовність елементів учбової діяльності кожного учня із реалізації власних освітніх цілей, що відповідає їх здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, яка здійснюється при координуючій, організуючій, консультуючій діяльності педагога у взаємодії із батьками [3].

А. В. Хуторський розглядає індивідуальну освітню траєкторію як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті [4].

Індивідуальна траєкторія, на думку А. С. Гаязова, – це прояв стилю навчальної діяльності кожного учня, який залежить від його мотивації, навчаємості і здійснюється у співпраці з педагогом [5]. Він переконує, що індивідуальна освітня траєкторія повинна бути орієнтована на створення умов для самовираження особистості учня, при обов'язковому досягненні поставлених цілей навчання.

Ми звернули увагу на те, що в дослідженнях активно використовуються два поняття: «індивідуальні освітні траєкторії» і «індивідуальний освітній маршрут», які часто ототожнюють. Необхідно пам'ятати, що під траєкторією у класичному значенні розуміється «лінія руху якого-небудь тіла або точки» [6, с. 560], а під маршрутом – «шлях прямування» [7, с. 149]. Ці поняття можуть бути розведені лише тим, що лінія руху освітньої програми (траєкторія) набуває конкретизацію по шляху (маршруті).