Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
АПН України
Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти

Особливості навчання дорослої людини

Київ – 2004

ББК 74.46 + 74.7
П 90

Пуцов В.І., Набока Л.Я. (укладачі).

Рецензенти: Дивак В.В. – проректор з навчальної роботи ЦІППО, кандидат педагогічних наук, професор.

Москаленко А.М.. – доцент кафедри педагогіки Київського національного університету ім. Т.Шевченка, кандидат педагогічних наук

У навчальному посібнику розглядаються основні шляхи організації навчання дорослої людини з урахуванням їх психологічних і фізіологічних особливостей. Посібник являє собою спробу у концентрованому вигляді узагальнити науково-теоретичні надбання з проблем навчання дорослої людини.

Розрахований на працівників інститутів та методичних закладів післядипломної педагогічної освіти.

Затверджено та рекомендовано до видання Науково-методичною Радою Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти АПН України (протокол № 9 від 19.11.04)

ББК 74.46 + 74.7
П 90

Зміст

Передмова ..... 2 - 5

1. Андрагогічна та педагогічна моделі навчання ..... 6 - 14

2. Андрагогічні принципи навчання, їхній прояв у системі післядипломної освіти ..... 15 - 23

3. Технологія навчання дорослих: особливості, переваги, характеристики ..... 24 - 34

4. Активізація пізнавальної діяльності дорослої людини у навчанні ..... 35 - 48

5. Організація процесу навчання дорослих ..... 49 - 55

Передмова

Головною ланкою у ланцюзі кризових явищ і проблем, з якими людство зіштовхнулось на порозі третього тисячоліття, є криза компетентності сучасної людини. Якраз некомпетентність відповідних виконавців і всього суспільства в цілому є першопричиною появи не працюючих законів, виникнення національних і соціальних конфліктів, економічних катастроф і т.п.

Загрозу для людства становить й уповільнене реагування людини на швидкі темпи зміни в оточуючому світі. До таких висновків прийшли ще в 70-х роках ХХ ст. багато вчених філософів, соціологів, едукологів (вчених в галузі теорії розвитку освіти).

Безумовно, важливим стратегічним завданням освіти залишається якість підготовки молодого покоління до ефективного подолання цих кризових явищ. Але економічні, соціальні, моральні проблеми сьогодення не можуть чекати свого вирішення до завтра. На разі актуальнішою постає проблема якісного підвищення компетентності дорослих людей, тих, на чиїх плечах лежить відповідальність за реалії сьогодення. Основні цілі навчання дорослих зводяться до задоволення потреб особистості, суспільства, економіки: особистості – в самовдосконаленні; суспільства – у формуванні соціально активної і адаптованої до реалій особистості; економіки – у підготовці компетентного, ефективного працівника.

Не дивлячись на стрімкий розвиток сфери освіти дорослих, особливо у другій половині ХХ століття, в науково-теоретичному і науково-методичному планах проблеми навчання дорослої людини довгий час були на периферії уваги науки про освіту. Навіть психологи не приділяли питанням розвитку дорослої людини потрібної уваги.

Відомий психолог В.І.Ананьєв свідчить: „Парадоксально, но в центре психологического познания развития человека оказался ранний и поздний онтогенез, а на „периферии” – те фазы, когда человек, живущий наиболее продуктивной, творческой и социально-активной жизнью”.

Хто ж така доросла людина? Відповідь на це питання потрібна для того, що в залежності від глибинного розуміння дорослої людини в процесі навчання будувати і теорію навчання, і її організацію.

Найбільш точне визначення дорослої людини, на нашу думку, дав російський вчений з проблем навчання дорослої людини С.І.Змєєв „Доросла людина – це особа, яка виконує соціально значущі продуктивні ролі (громадянина, робітника, члена сім'ї), володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, відносною економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатнім для відповідального самокерування своєї поведінки".

Таким чином, спираючись на це визначення можна вважати дорослого, який навчається, людину що володіє п'ятьма основоположними характеристиками, які відрізняють його від недорослих, що навчаються. Доросла людина у навчанні:

1. усвідомлює себе самостійною, самокерованою особою;
2. вона накопичує великий запас життєвого досвіду, який є важливим джерелом навчання його і його колег;
3. її готовність до навчання (мотивація) визначається його бажанням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей;
4. вона бажає негайної реалізації отриманих знань, умінь, навичок та якостей;
5. її навчальна діяльність у значній мірі обумовлена часовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами).

Довгий час в теорії і практиці освіти вважалось, що доросла людина не здібна навчатися. Ще в 20-х роках XX століття швейцарський психолог Клапаред сформулював думку психологів про те, що зрілість людини – це вік нездатності до позитивних змін.

Природньо, з віком деякі фізіологічні функції людського організму, пов'язані з процесом навчання дещо знижуються: знижується зір, слух,

погіршується пам’ять, швидкість і гнучкість мислення, і т. ін. Однак, як стверджують ті ж психологи, по-перше, ці негативні явища виникають після 50 – 55 років. А по-друге, поряд з цим з’являються позитивні якості, які допомагають в навчанні: життєвий досвід, ґрунтовність, раціональність, висновків, здібність до аналізу і т. ін. Експерименти американських психологів показали, що в тих випадках, коли при навчанні необхідна глибина розуміння, осмислення, здатність робити висновки дорослим це вдається краще ніж молодим.

Таким чином, можна вважати доведеним дослідженням різних вчених і самим життям, що здібності до навчання дорослої людини суттєво не змінюються.

Головні складнощі в навчанні дорослої людини носять все ж психологічний характер .

Доросла людина починає своє навчання із змішаними почуттями надій, очікувань і небезпеки, навіть страху. Тому що, з одного боку, вона намагається досягти певних життєво необхідних цілей, внести позитивні зміни у своє життя, роботу, соціальне становище, але з іншого боку, в неї виникає страх перед взятою на себе відповідальністю за навчання: звичка до стабільного стилю життя вступає в протиріччя з неминучими змінами, що продиктовані навчанням. Дорослу людину турбують сумніви у своїх здібностях до навчання, страх, що у процесі навчання проявиться недостатня грамотність, невміння вчитися, що порівняння з іншими, які навчаються, буде не на її користь. Кожний з власного досвіду знає, що нам зовсім не подобається в чужих очах бути гіршими, ніж хотілось би.

У деяких дорослих людей викликає почуття душевного дискомфорту сама ідея повернення у шкільні стіни, школярство.

Всі ці фактори значно впливають на весь процес навчання дорослої людини і їх обов’язково потрібно враховувати при організації процесу навчання дорослої людини.

Все це дає підставу робити висновки про те, що дорослі в процесі свого навчання, мають свої, яскраво виражені специфічні особливості, якраз ці особливості і є головною і об’єктивною основою для інших підходів до процесу навчання дорослої людини.

Даний навчальний посібник є спробою у концентрованому вигляді узагальнити науково-теоретичні надбання з проблем навчання дорослої людини. Автори прагнули привернути увагу працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти до того, що технологія навчання дорослих є самостійною галуззю наук про освіту, яка має свій об’єкт, предмет, свої теоретичні і науково-методичні принципи і є складовою частиною андрагогіки – науки про навчання дорослої людини.

1. Андрагогічна модель навчання

Автори теорії навчання дорослих враховуючи об'єктивні зміни в освітній сфері і досягнення різних наук щодо розуміння людиною своєї ролі у власній життєдіяльності спиралася на принципові відмінності між дорослою і недорослою людиною взагалі і у процесі навчання зокрема.

Доросла людина, як правило, займається конкретним ділом, володіє сталим рівнем самосвідомості, тому очікується, що до процесу навчання вона буде ставитись свідомо і відповідально. Потреба дорослого в навчанні найчастіше пов'язана з основною професійною діяльністю, отже він переслідує конкретні практичні і реальні цілі. Висока мотивація навчання визначається необхідністю вирішення життєво важливих проблем. Відтак він прагне цю проблему вирішити якнайшвидше. Ефективно навчатися дорослій людині допомагає власний життєвий досвід, а одержані знання вона прагне що відразу застосувати у своїй діяльності.

Таким чином, вихідні, основоположні положення андрагогіки можна сформулювати таким чином.

1. Тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі свого навчання (той, хто навчається, а не той, кого навчають).

2. У процесі навчання дорослий прагне до самореалізації, до самостійності, до самоуправління і усвідомлює себе таким.

3. Дорослий володіє життєвим побутовим, соціальним, професійним досвідом, який може бути використаний як важливе джерело навчання для нього і для його колег.

4. Доросла людина навчається задля вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети.

5. Дорослий розраховує на негайне застосування одержаних знань, умінь, навичок і якостей.

6. Навчальна діяльність дорослого переважно детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання.

7. Процес навчання дорослих організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається і того, хто навчає, на усіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і, до певної міри, корекції.

На основі цих головних параметрів можна дати визначення андрагогіки.

Дослідники теорії навчання дорослої людини називають андрагогіку „мистецтвом і наукою допомоги дорослим в навчання" і дають таке визначення: *андрагогіка – це наука про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність дорослих, які навчаються і які навчають з організації та реалізації процесу навчання.*

Які основні положення теорії навчання дорослих? Їх краще розглядати, порівнюючи педагогічну та андрагогічну модель навчання.

Коли ми говоримо про модель навчання, ми маємо на увазі систематизований комплекс основних закономірностей діяльності того, хто навчається і того, хто навчає у процесі навчання. При цьому звичайно необхідно враховувати й інші компоненти процесу – зміст, джерела, засоби, форми та методи навчання. Але головне у моделі – саме діяльність того, хто навчається і того, хто навчає.

Закономірності, визначені у моделі навчання, характерні для різних підходів до організації процесу навчання, але вони подані комплексно і в загальному вигляді. Це ніби ідеальне уявлення про процес навчання.

Узагальнено можна сказати, що в педагогічній моделі навчання домінуюча роль належить тому, хто навчає. Саме він визначає усі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми і методи, засоби та джерела навчання.

Через об'єктивні фактори (не сформованості особистості, залежності від економічного та соціального становища, незначного життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, для вирішення яких необхідно вчитися) об'єкт навчання у педагогічній моделі посідає підлегле, залежне становище і

не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчання з тих же причин досить пасивна: адже його головна роль – сприйняття соціального досвіду, який передає йому той, хто навчає.

В андрагогічній моделі провідна роль належить саме тому, хто навчається. Доросла людина – активний елемент, один із рівноправних суб'єктів процесу навчання.

Основоположник андрагогіки М.Ш.Ноулз основні відмінності між андрагогічною та педагогічною моделями навчання бачить у наступному.

Таблиця 1.

Параметри	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
Самосвідомість того, хто навчається	Відчуття залежності	Усвідомлення зростаючого самоуправління
Досвід того, хто навчається	Невелика цінність	Багате джерело навчання
Готовність до навчання	Визначається фізіологічним розвитком і соціальним примусом	Визначається завданнями з розвитку особистості та оволодінню соціальними ролями
Застосування одержаних знань	Відстрочене, відкладене	Негайне
Орієнтація у навчанні	На навчальний предмет	На вирішення проблеми
Психологічний клімат навчання	Формальний, орієнтований на авторитет викладача, конкурентний	Неформальний, ґрунтується на взаємоповазі та спільній діяльності
Планування навчального процесу	Викладачем (вчителем)	Спільно з тим, хто навчається
Визначення потреб навчання	Викладачем (вчителем)	Спільно з тим, хто навчається
Формулювання цілей навчання	Викладачем (вчителем)	Спільно з тим, хто навчається
Побудова навчального процесу	Логіка навчального предмета, змістовні одиниці	У залежності від готовності до навчання того, хто навчається, проблемні одиниці
Навчальна діяльність	Технологія передавання знань	Технологія пошуку нових знань на основі досвіду
Оцінка	Викладачем (вчителем)	Спільне визначення нових навчальних потреб, спільна оцінка програми навчання

Таблиця 1.Порівняння педагогічної та андрагогічної моделей навчання

Таким чином, головною характеристикою навчальної діяльності дорослих є активна, провідна роль того, хто навчається у побудові і здійсненні програми навчання та спільна діяльність того, хто навчається і того, хто навчає.

В іншій андрагогічній моделі, розробленій групою вчених Ноттінгемського університету, акцент зроблено на цілях навчання. Головною метою навчання дорослих вони вважають розвиток критичного, творчого мислення, інтегрованого з чуттєвою сферою людської істоти. Головні положення теоретичних підходів ноттінгемської групи до навчання дорослих полягають у наступному.

Людські істоти – це соціальні істоти, їх треба розглядати у взаємодії із соціально-історичним оточенням.

1. Найадекватнішою соціальною істотою є доросла людина, що мислить критично та здатна до навчання.

2. Потенційні можливості постійного розвитку мислення, почуттів і „самості" у дорослих знаходять своє вираження у якісних змінах розумових структур, які і відрізняють розвиток особистісних форм компетентного мислення у дорослих від подібного мислення дітей та підлітків.

3. У дорослих переважає творче та критичне мислення, що сприяє всебічному розвитку дорослої людини на відміну від некритичного сприйняття чужих думок.

4. Поєднання групового та індивідуального самонавчання якнайбільш сприяє розвитку творчого та критичного мислення.

5. Одним із основних компонентів успішного навчання дорослих є постійна реінтеграція когнітивної (пізнавальної) та емоційної сфер.

6. Знання може розглядатися як відкрита або закрита система. Коли воно розглядається як відкрита система, це означає, що той, хто навчається може щось добавити або змінити в ній з допомогою критичного мислення. Відтак і в тому випадку, коли воно сприймається як закрита система, воно може бути використане суб'єктом навчання для вирішення своїх проблем або створення нових систем.

7. Навчання складається з мислення, пошуку, відкриття, критичних роздумів і творчих відповідей.

8. Освіта – це не передавання знань, а швидше відбір, синтез, відкриття та діалог.

Визначальним у андрагогічній моделі навчання є взаємодія і характер взаємодії між тим, хто навчається і тим, хто навчає, а також особливості організації процесу навчання дорослих. Основні особливості діяльності та основні види взаємодії суб'єктів в процесі навчання зведені в таблиці № 2, 3.

Таблиця 2

той, хто вчиться	Викладач
... відчуває потребу у навчанні	1. ... спрямовує того, хто вчиться на нові можливості самореалізації. 2. ... допомагає кожному з'ясувати його побажання до самоудосконалення. 3. ... спонукає до того, щоб кожен з тих, хто навчається визначив розбіжності між побажаннями і дійсним рівнем своєї діяльності. 4. ... допомагає визначити труднощі в житті, які обумовлені рівнем підготовки.
... повинні знаходитися у навчальних обставинах, які характеризуються фізичним комфортом, взаємною довірою і повагою, взаємодопомогою, свободою власної думки і припущення різних точок зору.	5. ... забезпечує комфортне фізичне середовище навчання (зручні меблі, освітлення, інтер'єр, вентиляція, температура повітря і т. інше). 6. ... розглядає кожного як особистість, яка має власні цінності, поважає його почуття і думки. 7. ... намагається створити відносини взаємної довіри і взаємодопомоги, заохочуючи їх взаємні дії, створює умови для відсутності конкуренції. 8. ... створює умови спільного пошуку істини.
... з'ясовує цілі навчання і сприймає їх як особисті.	9. ... залучає до визначення цілей навчання, в яких враховуються потреби тих, хто вчиться, навчального закладу, викладача, суспільства, логіки навчальних дисциплін.
... беруть на себе частину відповідальності за планування і здійснення навчального процесу	10. ...ділиться своїми думками щодо можливих напрямів у навчанні, підборі навчального матеріалу і методів навчання, разом з ними приймає рішення з цих питань.
... бере активну участь у здійсненні навчального процесу	11. ... допомагає слухачам організовуватися (в навчальні групи, проектні групи і т. ін.)
... бере участь у навчальному процесі, в якому використовується досвід того, хто	12. допомагає використовувати особистий досвід в якості джерела навчання, застосовує такі методи: дискусію, рольову гру, розгляд педагогічних ситуацій і т. ін. 13. ... подає інформацію на рівні досвіду конкретних осіб, які навчаються.

вчиться	14. ... допомагає застосувати на практиці нові знання.
... відчуває рух до поставленої мети.	15. ... залучає до пошуку критеріїв і методів оцінки руху до мети навчання. 16. ... допомагає розвивати і застосовувати прийоми самооцінки у відповідності з відпрацьованими критеріями.

Таблиця 2.Взаємодія того, хто навчається і викладача у навчанні дорослих

Таблиця 3

Умови навчання	Методика навчання
Навчання є основною потребою людини	Викладання не відіграє головної ролі у навчанні, але може допомагати йому
Навчання особливо вмотивоване в тих випадках, коли виникає дисгармонія між досвідом людини і його сприйняттям світу.	Той, хто вчить і той, хто вчиться повинні разом будувати процес навчання, для того, щоб він мав важливе значення для досвіду і тієї проблеми, яка створила проблему у навчанні.
Дорослі, які навчаються, беруть активну участь у процесі навчання	Методи навчання повинні бути інтерактивні.
Дорослі, які навчаються, додають до процесу навчання свої:	Ті, хто вчать повинні
- досвід	- використовувати досвід тих, хто вчиться, в якості одного з джерел навчання
- систему уявлень	- намагатися будувати навчання на системі уявлень тих, хто вчиться, а не заперечувати їх, з тим, щоб той, хто вчиться міг додати до них нові знання; методи навчання повинні дозволяти тим, хто вчиться використовувати свої знання в якості одного з джерел навчання
- потреби	- допомагати тим, хто вчиться усвідомлювати те, що вони вивчають, навчальний матеріал повинен нести прикладний характер, навчання повинно бути як можна більше індивідуалізованим
- віру в себе	- бути завжди дуже уважним по відношенню до тих, хто вчиться
- самоповагу	- підкреслювати кожну „вірну” дію або досягнення в навчанні
- самосприйняття	- спонукати до самооцінки
- дорослі навчаються з більшим успіхом, якщо їх особі ніщо не загрожує	- створювати атмосферу, в якій дорослі не почувають себе в небезпеці або в залежності, повинно розвиватися взаємодія, а не змагання
- дорослим які навчаються, необхідно відчувати, що до них відносяться як до дорослих	- розглядати себе не як „джерело всіх знань”, а як створювача навчальних взаємодій усіх учасників процесу навчання

- дорослі, які навчаються, відпрацьовують свій власний навчальний стиль	- визначати наявність різних навчальних стилів і з їх урахуванням спонукати до ефективного навчання, бути гнучким і використовувати різні стилі навчання в залежності від характеру взаємодії з тими, хто вчиться
- дорослі, які вчаться, мають свої особливості в навчанні і тому навчаються з різним темпом	- організувати навчання дорослих у властивому для кожного темпі
- дорослі розвивають свої інтелектуальні здібності	- розвивати свою компетентність
- фізіологічні відмінності (зір, слух, енергійність)	- забезпечити відповідні фізіологічні умови навчання

Таблиця 3. Основні положення андрагогічної організації процесу навчання (П.Джарвис).

Не зважаючи на деякі відмінності у моделях, усі автори вказують на наступні характерні риси андрагогічного навчання дорослих:

- не директивний, на наказовий характер навчання;
- навчання, спрямоване на досягнення результатів у дослідженні і вирішення проблем (навіть за традиційного вивчення навчальних дисциплін навчальна група може використовувати проблемний метод навчання як необхідний для вирішення важливих для себе проблем і питань);
- постановка проблем та створення необхідних знань;
- зв'язок з практикою, перевірка за її допомогою одержаних результатів навчання;
- постійне обговорення змісту, форм і методів навчання усіх членів робочої групи і викладача, без права контролю за навчанням кожного члена групи;
- процес оцінювання результатів навчання за участю усіх членів навчальної групи – складова частина навчального процесу;
- діалог між членами навчальної групи – центральне положення методології навчання дорослих.

Таким чином, для андрагогічної моделі навчання є характерним:

- провідна роль того, хто навчається, у процесі навчання;
- глибока потреба дорослого у самостійності, в самокеруванні;
- самостійне визначення тим, хто навчається, параметрів навчання;
- використання у процесі навчання досвіду того, хто навчається, та інших людей;
- впровадження форм занять, на яких використовується досвід того, хто навчається: лабораторні експерименти, дискусії, вирішення конкретних задач, різні види ігрової діяльності і т.п.;
- провідна роль того, хто навчається у мотивації навчання, що зумовлює пріоритет такої навчальної технології як індивідуалізація (на основі індивідуальної програми відповідно конкретних цілей навчання для кожного);
- курс навчання орієнтовано на вирішення конкретних життєвих задач тими, хто навчається, та набутті необхідних для цього ЗУНКІВ.
- навчальний процес ґрунтується на спільній діяльності того, хто навчається і того, хто навчає;
- висока ефективність навчання.

Які особливості застосування андрагогічної моделі навчання у системі післядипломної освіти та педагогічної, зокрема?

Ці особливості зумовлені тим, що післядипломна освіта передбачає систему навчання та розвитку фахівців з вищою освітою по приведенню їх професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб, удосконаленням їх наукового та загальнокультурного рівня. Окрім того, педагогів за необхідністю готують до нової або спорідненої педагогічної спеціальності та спрямовують самоосвіту з метою розвитку та збагачення їх сукупної культури.

Отже, післядипломна освіта центрується на професійній особистості, яка здатна до продуктивного спілкування та довільних змін умов своєї життєдіяльності, інтересів та напрямків активності відповідно до власних доктринальних наукових та професійних переконань, знань та ціннісних орієнтацій.

Саме у післядипломній освіті виразно проявляються особливості освіти дорослих. Зокрема те, що для дорослої людини процес навчання перестає бути провідною діяльністю, як для учня або студента. Для дорослої людини навчання не ціль, а засіб вирішення життєвих проблем. Тому результативність післядипломної освіти не може вимірюватися бездоганним володінням уміннями. Перші дуже швидко застарівають, щодо других, то для фахівця рівень розвитку умінь характеризується його здатністю до творчості, мобільності у застосуванні знань, умінь та навичок, до оптимального вибору способу діяльності.

Тому, власне, андрагогічна ідея у післядипломній освіті проявляється у спрямованості навчання на забезпечення освітніх потреб кожної особистості, вдоволення професійних запитів фахівців, їхнього просування з однієї стадії професійного та особистісного розвитку на іншу. У ракурсі андрагогічної ідеї та моделі навчання можна розглядати характерні для післядипломної освіти диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу, опору у навчання на професійний досвід педагогів, рейтингову систему оцінювання, модульний підхід до навчання, побудову навчального процесу не за предметним принципом, а на основі життєвої (професійної, виробничої) проблеми або ситуації та ін.

2. Андрагогічні принципи навчання, їхній прояв у системі післядипломної освіти

Фундамент теорії навчання дорослих складають основні андрагогічні принципи навчання як науково-обґрунтовані керівні норми навчально-виховної діяльності, спрямованої на вдоволення суспільних та індивідуальних освітніх потреб дорослої людини щодо її професійного, загальнокультурного та наукового рівня і всебічного гармонійного розвитку особистості.

1. Пріоритет самостійності навчання. Самостійна діяльність є основним видом навчальної роботи дорослих, які навчаються. Під самостійною діяльністю ми розуміємо не самостійну роботу як вид навчальної діяльності, а самостійне здійснення тим, хто навчається, організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності. Цей принцип передбачає спільну діяльність того, хто навчається, з тим, хто навчає, а також з іншими учасниками з планування, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання.

3. Принцип спирання на досвід того, хто навчається. У відповідності з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується у якості одного з джерел навчання як того, хто навчається, так і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. У відповідності з ним суб'єкти навчання спільно створюють індивідуальну програму навчання, орієнтовану на конкретні освітні потреби і цілі навчання, яка враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності між цілями, змістом, формами, методами, засобами навчання та оцінюванням його результатів.

6. Контактність навчання (термін А.А.Вербицького). Навчання, з одного боку, передбачає досягнення життєво важливих цілей тим, хто навчається,

орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з другого боку, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається та його просторових, часових, професійних, побутових факторів (умов).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип передбачає негайне застосування на практиці одержаних знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання. Він полягає у наданні тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, форм, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу та визначення проблем, без розгляду яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, навчальний процес будується таким чином, щоб формувати у суб'єктів навчання нові освітні потреби, які будуть конкретизовані після досягнення певної мети навчання.

10 Принцип усвідомлення навчання. Він передбачає усвідомлення, осмислення тим, хто навчається і тим, хто навчає усіх параметрів процесу навчання і своїх дій з його організації.

Головна відмінність даних принципів від педагогічних принципів полягає в тому, що вони визначають, насамперед, діяльність того, хто навчається, а також і того, хто навчає, з організації процесу навчання, в той час коли педагогічні принципи головним чином регламентують діяльність того, хто навчає.

Таким чином, андрагогічні принципи навчання, як і андрагогічна модель навчання, суттєво відрізняються від педагогічних принципів та моделі викладання, багато в чому можуть бути віднесені і до діяльності тих, хто навчається, у сфері освіти дорослих.

Зазначимо, що в реальній практиці навчання неможливо зустріти ситуацію, у якій андрагогічна модель навчання і її принципи застосовувались повністю і в повному обсязі. Її необхідно застосовувати у відповідних умовах та у процесі навчання певних груп дорослих. Завдання полягає не в тому, щоб відмінити чи замінити педагогічну модель навчання, а в тому, щоб у відповідності з розвитком особистості, накопичені нею життєвого досвіду, ширше застосовувати у процесі її навчання андрагогічні принципи.

Сформульовані принципи навчання дорослих не заперечують дидактичним принципам педагогіки. Частково вони їх розвивають, частково корелюють з ними. Їх дія в конкретних умовах навчання дорослих визначається конкретною специфікою, що дає можливість значною мірою використовувати їх у системі післядипломної освіти. Н.Протасова подає свою класифікацію основних андрагогічних принципів стосовно їхнього прояву у системі післядипломної освіти.

Принцип індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб. Цей принцип вимагає побудови системи післядипломної освіти на основі індивідуального досвіду фахівця. Індивідуальний досвід служить основним мірилом освітніх потреб педагога. Якщо інформація, знання та вміння, на яких акцентується увага в процесі навчання, далекі від практики діяльності педагога, суперечать або нехтують досвідом педагога, не відповідають його індивідуальним освітнім потребам, то ефективність післядипломної освіти різко знижується. До того ж, від здатності людини встановлювати цілі, що найбільш відповідають її внутрішній сутності (Ш.Бюлер називає їх самовизнанням), залежить можливість самореалізації. Проблема самореалізації, і професійної в тому числі, тісно пов’язана з проблемою індивідуальних потреб, досвіду, здібностей, оскільки вони є виразом індивідуальності та відображуються в тому, які потенції і як актуалізуються. Особистість виступає як активний суб’єкт їх розвитку та застосування і відповідає за повноту реалізації потенційного в діяльності, вибір адекватного здібностям виду діяльності, оптимальне поєднання різних

її видів, усвідомлення та реалізацію своїх здібностей. Отже, принцип індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб вимагає такої організації післядипломної освіти, яка б враховувала індивідуальність фахівця, його досвід, сприяла б розвитку індивідуальних здібностей та освітніх потреб і тим самим орієнтувала педагога у самовизначенні, пошуку шляхів самореалізації.

Рівнево-кваліфікаційний принцип. В системі післядипломної освіти необхідна багатоступінчата диференціація. По-перше – це диференціація відповідно професії, отриманої у вузі /лікар, інженер, вчитель тощо/, по-друге – це диференціація за спеціальністю /лікар офтальмолог, інженер-будівельник, вчитель математики тощо/, по-третє – це рівнево-кваліфікаційна диференціація, яка відображає рівень оволодіння фахівцем своєю професією, його майстерність, відповідність його знань, вмінь та навичок вимогам кваліфікаційних характеристик /вчитель першої категорії, другої, третьої та ін./.

Якщо перший та другий ступінь диференціації більш загальні, добре видні та зрозумілі, то третій ступінь диференціації найбільш специфічний і, на жаль, в практиці діяльності закладів післядипломної освіти, часто випускається.

Тому так важлива, на нашу думку, реалізація рівнево-кваліфікаційного принципу, який вимагає відповідної побудови змісту післядипломної освіти, застосування різнобічних форм та методів навчання й надає можливість найбільш повно вдовольняти потреби фахівців.

Життєво і перспективно-посадовий принцип. Людина народжується для того, щоб бути щасливою. Сьогодні ця теза не викликає ні в кого подиву або заперечення. Але щастя людини залежить від її самореалізації в побуті, сім'ї, роботі тощо. Прагнення людини досягти в своїй роботі найкращих результатів, зайняти вищу посаду, мати перспективу просування по службовій драбині, а відповідно – й покращувати своє матеріальне становище – це цілком природне прагнення, яке треба сприймати з

розумінням та всіляко підтримувати. Можна перефразувати вислів відомого полководця: „Поганий той студент, який не мріє стати міністром чи президентом”. Наявність здорового честолюбства у фахівця – це паросток нового сучасного мислення. Система післядипломної освіти має допомогти фахівцю побачити його найближчі та віддалені життєві та професійні перспективи, усвідомити їх реальність за умови копіткої роботи над собою, розвитку необхідних рис, вмінь та навичок. Цей принцип дозволяє конкретизувати мету післядипломної освіти, відповідним чином узгодити її зміст, форми і методи, виходячи із загальних потреб особистості фахівця та перспективи професійного росту.

Принцип вікового підходу. Фактор біологічного віку має принципове значення для характеру педагогічного впливу в післядипломній освіті. Психологічна наука стверджує, що місткість людської пам’яті починає знижуватися вже наприкінці навчання у вузі. З віком погіршується сприйняття матеріалу, менш оперативними, гнучкими стають процеси мислення. Соціальна психологія відмічає ще один важливий аспект мотивації до набуття нових знань. Біологічний вік фахівця визначає цю мотивацію, тобто з віком мотивація до набуття нових знань помітно слабшає. А.Ю.Панасюк так пояснює цей феномен, виходячи з вчення про динамічну рівновагу особистості та середовища: „Мова йде про так званий психологічний гомеостаз – тенденцію психіки зберігати свій статус кво при змінах /не принципового характеру/ в оточуючому середовищі, на основі принципу саморегуляції”. Механізм, який підтримує психологічний гомеостаз в середньому віці, функціонує активно й перешкоджає /або компенсує/ будь-який вплив на систему „особистість” з метою її змін. Ось чому студенти краще сприймають все нове, ніж люди середнього віку.

Американський спеціаліст в галузі освіти та розвитку людини Роберт Хевігерс, який спеціально вивчав біологію людини, психологію та соціологію у зв’язку з освітою на різних етапах життя людини, прийшов до висновку про наявність для кожного віку певних „завдань розвитку”. Ці „завдання

розвитку" знаходяться на межі індивідуальних потреб та соціальних вимог. Свої завдання розвитку притаманні кожній віковій стадії, включаючи дорослість та зрілість – вік активної післядипломної освіти. Важливо зазначити й таку закономірність, виведену А.Маслоу, що для періоду дорослості характерне переростання вікових відмінностей у відмінності індивідуальні, тобто з мірою дорослішання вікові особливості дещо стираються (не такі різкі як у дитинстві, юнацтві) і на їхнє місце висуваються індивідуальні особливості, що в свою чергу вимагає такої організації післядипломної освіти, де корекція з боку сторонніх (характерна для освіти дітей, молоді) змінюється самоаналізом, самоусвідомленням, самокорекцією.

Принцип створення умов та свободи вибору. Функціональний підхід до особистості, при якому її участь в освітньому процесі зводиться до засвоєння деякої суми знань, видів діяльності, вирішення типових завдань, які пропонуються ззовні, не відповідає вимогам сучасності. Готовність до непередбачених змін, спрямованість освіти в майбутнє забезпечується лише розвитком людини, збагаченням її духовної та інтелектуальної сфери, яка дозволить їй бути дієвою в різноманітних та швидкоплинних умовах життя. Лише сприяння розкриттю та втіленню людських бажань, можливостей та здібностей може забезпечити суспільний прогрес. Тому створення умов для самоініціативного, повного змісту, особистісно пережитого навчання достатньо високого рівня, що сприяє прояву цілісної особистості, набуває в системі післядипломної освіти принципового значення.

Принцип свободи вибору не звужується лише до варіативності навчальних планів та програм державного закладу післядипломної освіти, а вимагає реальної свободи вибору фахівця, як і яким чином вдосконалювати свою майстерність. Це – прямий шлях до децентралізації післядипломної освіти, приведення її у відповідність до сучасних вимог та світових стандартів.

Принцип проблемно-ситуативної організації навчання. Реалізація цього принципу потребує, відмовитися від традиційної педагогічної моделі, де

основний засіб навчання – передавання знань, вмінь, навичок, накопиченого досвіду, поглядів та установок, що склалися шляхом того або іншого виду вербальної інформації. Натомість форми і методи післядипломної освіти мають бути зорієнтовані на стимулювання допитливості, пошуку рішень, участь у їх прийнятті, на прищеплення вмінь та навичок ефективно діяти у швидкозмінних умовах життя. Розвиток особистості досягається шляхом внутрішньої активності, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів, особистої необхідності деталізувати своє розуміння змісту і призначення діяльності, яка виконується.

Для дорослої людини процес навчання перестає бути ведучим видом діяльності, а є лише засобом досягнення інших цілей, для нього важлива не дисципліна, що вивчається, а її роль у вирішені проблем або життєвих завдань, які виникають у певній ситуації. Тому навчання має будуватися не за предметними, а за проблемними ситуативними ознаками. Лише за такої умови фахівець зможе діяти самостійно і ефективно в різноманітних життєвих ситуаціях.

Принцип стимулювання самоосвіти та самостійності у навчання. Післядипломну освіту взагалі не можна розглядати відірвано від самоосвіти фахівця чи як додаток перманентного підвищення його кваліфікації. Самоосвіта пронизує весь процес навчання та розвитку особистості, забезпечує його безперервність і ефективність. Головною метою післядипломної освіти є не стільки „навантаження" фахівця знаннями та „озброєння" певними навичками, а перш за все спрямування його до самостійного пошуку нового. Ще на початку 80-х років Карл Роджерс писав: „Ми зустрічаємося із зовсім новою ситуацією в освіті, коли мета освіти, якщо ми повинні вижити, - полегшити зміни та навчання, а освіченою людиною вважається та, яка навчилася вчитися, навчилася змінюватися, яка ясно розуміє, що жодне знання ненадійне, що тільки процес пошуку знань дає основу для надійності.".

Розвиток особистості фахівця відбувається в умовах постійного перетворення, яке передбачає внутрішню активність, що дозволяє вийти за межі встановлених стандартів особистої та суспільної необхідності, реалізувати своє розуміння змісту, призначення власної діяльності. Процес цей суто індивідуальний, уособлений, тому сутність принципу стимулювання самоосвіти в системі післядипломної освіти полягає в тому, щоб спрямувати становлення змістоутворюючих мотивів діяльності, допомогти фахівцю йти шляхом саморозвитку та самоосвіти, здобувати, осмислювати та використовувати нове знання. Самостійна діяльність стає основним видом навчальної роботи дорослих. Звідси, центральною фігурою освітньої діяльності стає сам учень – фахівець, він стає владою і контролює ефективність роботи. Ступінь значущості навчання оцінюється ним самим, хоча самооцінка може формуватися або збагачуватись за рахунок зворотного зв'язку з колегами по навчальній групі або тих, хто допомагає у навчанні та об'єктивних свідоцтв досягнутого. Звичайно, в такому випадку замість традиційних контролюючих та дисциплінуючих форм впливу виступає особистісна зацікавленість у навчанні, самодисципліна, відповідальність. Цей принцип в системі післядипломної освіти реалізується через форми і методи навчання, оцінювання та контроль результатів навчального процесу тощо.

Принцип спільної діяльності у процесі навчання. Реалізація попереднього принципу не означає усунення викладача з навчального процесу. В післядипломній освіти роль викладача має суттєво змінитися. З ментора він перетворюється на помічника. Викладач має допомагати слухачеві навчатися, навіть навчити учитися, полегшити цей процес. Відповідно андрагогічній моделі викладач разом з слухачем має визначити зміст навчання, і подальшими функціями викладача є планування та управління процесом та процедурами, які можуть полегшити засвоєння цього змісту.

Принцип розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості. Післядипломна освіта спрямована не на вироблення та навантаження фахівця готовими результатами, догмами, рецептами, а на

становлення та розвиток цілісної особистості, для якої творче ставлення до оточуючого середовища та власної діяльності є органічною складовою. Принцип розвитку творчого потенціалу особистості вимагає в процесі навчання більшу увагу приділяти, поряд з когнитивним процесом, навчанню у некогнитивній формі, розвитку емоційно-аффектної сфери, вихованню та природному виявленню почуттів, паралельно з повною свободою рішень, дій, самооцінки.

Разом з тим дорослі люди, здебільшого, мають своєрідну відмінність розвитку інтелекту. Дорослі люди здатні не тільки вирішувати поставлені завдання, а й самостійно ставити проблеми, вміють по-новому вирішувати старі завдання. Перехід на стадію постановки нових проблем – показник високого рівня пристрасного ставлення до дійсності, прийняття на себе відповідальності за події, за долю справи та інших людей. Для сприяння цьому важлива не тільки інтелектуальна активність особистості, а й розвиток емоційної, морально-вольової сфери особистості.

Принцип актуалізації результатів навчання передбачає невідкладне застосування на практиці набутих знань, вмінь навичок та якостей. В цьому контексті особливе значення має урізноманітнення форм, методів та організації практичних занять, проведення практики, стажувань тощо.

Загальнометодологічні та андрагогічні принципи функціонування системи післядипломної освіти знаходиться в тісному взаємозв’язку. Комплексне застосування цих принципів, на нашу думку, дозволяє більш повно вдовольняти суспільні та особисті освітні потреби фахівця.

1.3. Технологія навчання дорослих: особливості, переваги, характеристики

Традиційна педагогіка зводить поняття „навчання”, в основному, до поняття „викладання”, відводячи тому, хто навчається, роль пасивного „приймача” соціального досвіду, що йому передається. А детермінування діяльності лише одного з учасників процесу явно не гарантує досягнення поставлених перед процесом навчання цілей.

Для подолання такого однобічного підходу до розуміння процесу навчання в педагогіку введено поняття і термін „технологія навчання”, що дозволяє виявити системні закономірності взаємодії усіх елементів процесу навчання: того, хто навчається, того, хто навчає, змісту, форм і методів, засобів та джерел навчання, що забезпечують досягнення цілей навчання.

Можна виділити загальні характеристики поняття „технологія навчання”:

- основою технології навчання є процес навчання;
- технологія навчання передбачає системний підхід до побудови процесу навчання;
- у технології навчання повинен бути опис структури навчально-пізнавальної діяльності учнів, а також засобів управління або самоуправління цією діяльністю.

Таким чином, технологія навчання – це система науково обґрунтованих дій активних елементів (учасників) процесу навчання, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання.

Технологія навчання:

- означає системну організацію взаємодії усіх елементів процесу навчання на усіх його етапах;
- визначає основні операції під час організації та реалізації процесу навчання;
- визначає основні характеристики і параметри елементів, які беруть участь у процесі навчання;

- детермінує дії і функції, насамперед, активних елементів (учасників) процесу навчання: того, хто навчається і того, хто навчає;
- гарантує з високою ймовірністю досягнення поставлених цілей навчання.

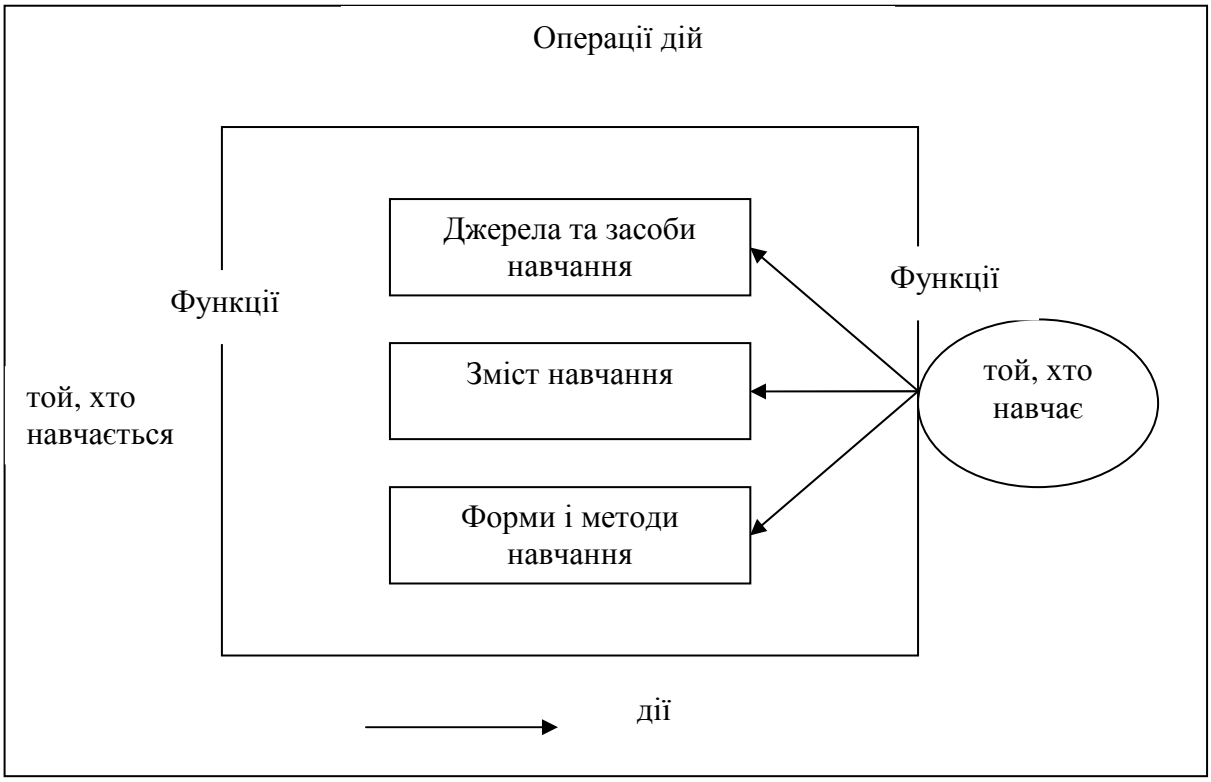

Рис. 1. Технологічна структура процесу навчання

Основні якості сучасних технологій навчання.

Концептуальність. Кожній технології повинна бути притаманна опора на визначену наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнень поставлених цілей.

Системність. Технологія навчання повинна мати всі ознаки системи (логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність).

Керованість припускає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції.

Орієнтир у виборі технології навчання один: позитивний кінцевий результат роботи.

Технологія навчання не зводиться до використання лише тих чи інших прийомів, будь-яких (зокрема, і технічних) засобів навчання і т.п. Природно, що відносні зміни в діях елементів (учасників) процесу навчання, зміни у їхній якості або складі призведуть до деяких змін у технологічному циклі. Але принципові видозміни у технології навчання можливі лише при кардинальних, принципових відмінностях між основними елементами (учасниками) процесу навчання – того, хто навчається і того, хто навчає – та характером їхньої взаємодії.

Вони існують лише у сфері навчання недорослих та у сфері навчання дорослих, у педагогічній та андрагогічній моделі навчання.

Відповідно принципово різняться між собою тільки дві технології навчання: педагогічна та андрогогічна, в основі яких лежать відповідні принципи навчання.

Таким чином, *технологія навчання дорослих* – це, по-перше, система науково обґрунтованих андрогогічними принципами навчання дій дорослих, які навчаються і тих, хто їх навчає, здійснення яких з високим ступенем гарантії сприяє досягненню поставлених цілей навчання; і по-друге, це розділ андрагогіки, що досліджує і обґрунтовує вищезазначену систему дій.

Як ми вже підкреслювали, особливістю навчання дорослих є те, що практичні цілі навчання у кожної дорослої людини індивідуальні. Разом з тим, ці конкретні цілі навчання можна звести до декількох груп постійних і загальних цілей, які будуть суттєво визначати форми навчання. Відомий американський вчений андрагог М.Ш.Ноулз виокремлює шість таких „надцілей”:

- набуття знань (узагальнений досвід, інтеріоризація, оволодіння інформаціює);
- досягнення розуміння, усвідомлення (узагальнення та застосування інформації на практиці);
- набуття вмінь (можливості нових практичних дій);
- набуття якостей (виникнення нових емоційних рис);
- набуття цінностей (сприйняття й паритетне ранжування переконань);
- задоволення інтересів (задоволення прагнення до нових видів діяльності).

Дослідник вважає, що для досягнення вказаних загальних цілей у системі навчання дорослих необхідно використовувати наступні форми навчання:

- лекція, тематична дискусія, діалог, інтерв’ю (в т.ч., групові), колоквіум, діафільм, діапозитиви, звукозапис, обговорення прочитаного, читання;
- присутність при обговорені, демонстрація (досвід і т.д.), обговорення конкретних випадків, критичний аналіз, ситуативні ігри;
- рольові ігри, розгляд конкретних ситуацій, групове навчання, практичні заняття, тренінги;
- обмін досвідом, обговорення у групі, критичний аналіз, групове навчання, проведення дослідів;
- телепередача, демонстрація (досвіди і т.п.), виставки, екскурсії, обмін досвідом.

Таким чином, при організації навчання дорослих необхідно більше використовувати досвідні, практичні дії, „круглі столи”, дискусії, самостійні форми пошуково-дослідної, проектної роботи; колективі форми (робота в групах, проектних колективах і т.п.).

Структурно технологія навчання дорослих у першому значенні цього терміну є системою операцій, технічних дій та функцій, які реалізуються дорослими і тими, хто їх навчає на кожному з шести етапів процесу навчання:

1) психолого-андрагогічній діагностиці тих, хто навчається;

2) планування процесу навчання;

3) створення умов для реалізації процесу навчання;

4) реалізація процесу навчання;

5) оцінювання процесу та результатів навчання;

6) корекції процесу навчання.

Які переваги технологій навчання дорослих перед педагогічним підходом до навчання?

Ці переваги полягають, по-перше, у наданні широких можливостей для успішної навчальної діяльності, а, по-друге, для розвитку особистості як тих, хто навчається, так і для тих, хто навчає.

Технологія навчання дорослих надає можливості тим, хто навчається, брати активну участь у планування, реалізації, оцінюванні і корекції процесу навчання. Це, насамперед, дозволяє їм адаптувати навчання до своїх потреб та особливостей.

Тобто, стає можливим зробити навчання справді індивідуалізованим, чітким та функціональним.

Рівень індивідуалізації навчального процесу при навчанні дорослих може бути підвищений, якщо навчальні методики враховують різні стилі мислення та світосприйняття, що у дорослої людини (на відміну від дитини) вже сформовані. У кожної дорослої людини є власний стиль, що складається з елементів різних стилів розумової діяльності, якими користуються залежно

від різноманітних ситуацій і завдань. Стилі можуть змінюватися протягом життя. Р.Д.Стернберг наводить класифікацію стилів розумової діяльності та їхні характеристики.

Таблиця 4

Стиль	Характеристика	Приклади діяльності
За функціями - Установчий	Схильність до творчості, винаходів, вияву власної ініціативи, якнайменше обмеженої правилами	Наукові проекти, література, музика, образотворче мистецтво.
- Виконавчий	Схильність до виконання правил та інструкцій, до діяльності за вказівкою інших	Розв'язування задач, написання творів на задані теми, копіювання усталених зразків і творів мистецтва, обробка інформації
- Критичний	Схильність до критики та оцінювання людей і явищ	Написання критичних статей, оцінка діяльності інших, поради
За формами - Монархічний	Виконує кожне завдання окремо і ґрунтовно, присвячуючи йому всю енергію та увагу	Присвячує себе конкретній справі у будь-якій області: в мистецтві, науці, історії чи бізнесі.
- Ієрархічний	Виконує багато завдань одразу, встановлюючи пріоритети і визначаючи, скільки часу присвятити кожному	Розподіляє час так, щоб як найбільше уваги приділити важливішим завданням
- Олігархічний	Виконує багато завдань одразу, але невпорядковано, з нечітко визначеним пріоритетом	Під час тестування занадто довго читає текст завдання і тому часто не встигає його виконувати
- Анархічний	Виконує завдання хаотично, не сприймає системи, інструкцій та інші обмеження	Його письмові твори – це потік свідомості, він „стрибає" від однієї ідеї до іншої, починає думку і не закінчує її
За рівнем: - Глобальний	Віддає перевагу великим полотнам, узагальненням, абстракціям	Обирає для есе глобальні теми, шукає ідею у творі мистецтва
- Локальний	Краще орієнтується в	

	деталях, точних даних, конкретних прикладах.	Описує конкретні деталі твору та їх взаємодію
За взаємодією з оточенням: - Внутрішній - Зовнішній	Зорієнтований на внутрішній світ, самодостатній, найкраще працює на самоті. Зорієнтований назовні, активно взаємодіє з оточенням, найкраще працює в колективі	Віддає перевагу самостійній, „кабінетній" праці. Ефективніше виконує наукову чи соціальну роботу в групі
За пріоритетами: - Ліберальний - Консервативний	Активний прихильник нововведень, сміливо обминає усталені норми Прихильник усталених норм і традиційних перевірених засобів	Пропоноване нове обладнання, прагне опанувати сам, не звертаючись до інструкцій; віддає перевагу вільній формі проведення заняття. Використовує нове обладнання згідно з інструкціями; віддає перевагу традиційній формі заняття.

Таблиця 4. Стилі розумової діяльності

Викладач повинен вільно оперувати підходами до різних стилів мислення та сприйняття, пристосовуючи свої навчальні методики до індивідуальних особливостей кожного суб'єкта навчання.

Наприклад, люди з олігархічним та анархічним стилями, як правило, потерпають найбільше: жодна з широко застосовуваних викладачами методик їм не підходить. Тому дорослим з олігархічним стилем (вони мають звичку робити багато справ одразу) треба допомагати у визначенні пріоритетів і впорядкуванні їх діяльності. Дорослі з анархічним стилем (тих, що не сприймають правил, виконують завдання хаотично) потрібно вчити самодисципліни та самоорганізації.

Таблиця 5.

Форми оцінювання	Оцінювані індивідуальні якості	Оптимально сумісні стилі

Коротка відповідь / завдання з варіантами відповідей (multiple choice)	Пам'ять Аналітичне мислення Вміння розподіляти час Вміння працювати самостійно	Виконавчий/ локальний Критичний/ локальний Ієрархічний Внутрішній
Есе	Пам'ять Мікроаналіз Творче мислення Організованість Вміння розподіляти час Розуміння думки вчителя Вміння працювати самостійно	Виконавчий/ локальний Критичний/ глобальний Критичний/ локальний Установчий Ієрархічний Ієрархічний Консервативний Внутрішній
Проект/ Портфоліо	Аналітичне мислення Творче мислення Вміння працювати в групі Вміння працювати самостійно Організованість Відповідальність	Критичний Установчий Зовнішній Внутрішній Ієрархічний Монархічний
Інтерв'ю	Соціалізація	Внутрішній

Таблиця 5. Розумова діяльність: стилі мислення і методи оцінювання

Змінюючи в той чи інший спосіб форми звертання до тих, хто навчається, викладач може підвищити ефективність навчання.

Таблиця 6.

Виконавчий стиль	Критичний стиль	Установчий стиль
Хто сказав ...? Підсумуй Хто зробив ...? Коли це сталося? Що сталося? Як це сталося? Повтори ще раз Опиши...	Порівняй і протистав... Проаналізуй ... Оціни ... Яка твоя думка ... ? Чому так сталося ... ? Що спричинило ... ? Які наслідки ... ? Прокоментуй ...	Створи ... Вигадай ... Що як ... ? Уяви собі ... Намалюй ... Як би ти ... ? Припустімо ... Ніби-то ...

Таблиця 6. Розумова діяльність: стилі мислення і форми звертання

Врахування стилів мислення тих, хто навчається і тих, хто навчає, має непересічне значення для технології навчання в системі післядипломної

освіти. Доросла людина (фахівець, професіонал з великим досвідом роботи) має усталену систему поглядів, стереотипи мислення, особливості світосприйняття, прагне навчатися за методиками, які відповідали б її індивідуальним особливостям.

Н.Протасова визначає три основні характеристики, що забезпечують андрагогізацію змісту, форм та методів навчання в системі післядипломної освіти, зокрема, педагогічної.

По-перше, це проблемність змісту навчання та процесуальних форм його існування (форм, методів, засобів).

Проблемність змісту, форм та методів післядипломного навчання полягає перш за все в тому, щоб навчити педагога бачити, визначати, розглядати та ставити проблеми (Н.Г.Протасова. Гуманізація післядипломної освіти педагогів. – К., 1998.). Специфіка андрагогічної парадигми навчання полягає в тому, що доросла людина фахівець здатен це зробити. Поставлена ним проблема надає особистісних функцій та андрагогічної орієнтації навчальному процесу. Тому можна говорити про проблемність післядипломного навчання лише за умови, коли на його основі педагог не тільки сам бачить, визначає і ставить проблеми, а й набуває навичок розгляду проблем, їх вирішення.

Особливістю проблемного змісту навчання в андрагогічній моделі є і характерний саме для дорослої людини підхід до розв'язання поставлених проблем, а саме націленість на пошук, визначення шляхів їх розв'язання. Лише включення особистісних функцій у навчальний процес, їх активізація та розвиток, що відбуваються у процесі пошуку, можуть забезпечити готовність педагога до розв'язання поставлених проблем. У практиці післядипломної освіти відомі різноманітні ефективні пошукові форми та методи навчання, серед яких: проблемні лекції, семінари, робота проблемних груп та обєднань, вирішення проблемних задач, індивідуальні завдання проблемно-пошукового характеру, „мозковий штурм" тощо.

Другою характеристикою є ситуативність змісту навчання та процесуальних форм його існування.

Як характеристика андрагогізації змісту, форм, методів післядипломного навчання педагогів, ситуативність означає його конкретність, прив'язку до певних умов, обставин професійної діяльності, що вимагають оригінального рішення, індивідуального підходу тощо.

Навчальний процес у системі післядипломної освіти має бути спрямований на підготовку фахівців до діяльності не в типових, середньостатистичних або уніфікованих умовах конкретних, часто не передбачуваних і неочікуваних. Готовність педагога приймати рішення, діяти в нестандартних ситуаціях може бути сформована за рахунок активізації особистісних функцій фахівця: світоглядно-мотиваційної, аналітико-рефлексивної, вибірково-інтегративної, творчо-перетвоюючої тощо.

Розвитку особистісних функцій педагога сприятимуть завдання з моделювання виконання невідомих педагогу ролей, прогнозування власної діяльності, вирішення ситуацій з варіантами та ін.

Найбільш повно ситуативність проявляється у змісті післядипломної освіти, коли він будується на альтернативній основі та свободі вибору.

Адекватними такому змісту навчання є досить поширені сьогодні процесуальні форми його існування, а саме: імітаційні, рольові та ділові ігри, дискусії, обговорення, проектні завдання та вивчення моделей педагогічних об'єктів, ситуацій.

Третьою важливою характеристикою андрагогізації процесу післядипломного навчання є діалогічність його змісту та процесуальних форм існування.

Діалогічність активізує й сприяє розвитку усіх без винятку особистісних функцій, забезпечує переведення стороннього досвіду (знань, вмінь) у власне надбання педагога, визначає характер взаємин у процесі навчання і активізує слухача в ньому. Діалог передбачає певний паритет у взаєминах як з боку колег слухачів, так і з боку викладачів, консультантів. А отже, суттєво

змінюється положення, сукупність прав і обов'язків учасників навчального процесу. Фахівець, слухач з пасивного суб'єкта навчання, учня-приймача інформації, перетворюється на активного співтворця процесу власної післядипломної освіти, пріоритетом якого є його особистість, а викладач, консультант – з лектора на колегу, співавтора, головний обов'язок якого – допомагати слухачу у навчанні.

Не менш важливий діалог – між слухачами та колегами-слухачами, оскільки він виступає цінною формою активізації аналітико-рефлексивної, творчо-перетворюючої та автономної функції особистості, джерелом забезпечення особистісного досвіду фахівця.

Найбільш яскраво діалогічність проявляється у таких процесуальних формах існування змісту післядипломного навчання, як бесіда, дискусія, диспут, але досить помітна її наявність і у лекціях, семінарах, конференціях, засіданням за круглим столом, педагогічних консиліумах, брифінгах тощо.

Таким чином діалогічність процесу післядипломного навчання проявляється як принцип структурування та підбору змісту, як самостійний метод навчання і складова, прийом, засіб в інших методах, як умова створення дидактико-комунікативної атмосфери в процесі навчання.

Реалізація діалогічності у післядипломному навчання сприяє активізації та розвитку суб'єктивної сфери педагога, а отже характеризує навчальний процес як андрагогічній.

4.Активізація пізнавальної діяльності дорослої людини у навчанні

Сучасна педагогіка дорослих відмовляється від системи „авторитарного управління" навчальним процесом і переходить до системи організації підтримки і стимулювання пізнавальної самодіяльності тих, хто навчається, створення умов для творчості, до навчання творчістю, педагогіки співпраці. Саме на це спрямована ідеологія активного навчання, в якій „школа пам'яті" звільняє місце „школі мислення".

Одним із способів створення таких умов є застосування викладачем методів активного навчання як складової сучасних інноваційних технологій, що широко впроваджуються в практику післядипломної освіти. Активна мислительна і практична діяльність тих, хто навчається, є важливим чинником підвищення ефективності опанування і практичного засвоєння змісту навчання.

Існують різноманітні класифікації методів активного навчання. Так деякі дослідники відносять до них ігрове проектування, імітаційний тренінг, розігрування ролей, ділову гру, аналіз конкретних ситуацій, відеопрактикум тощо. Прихильники когнітивної психології виділяють так звані „інтерактивні методи", використання яких співвідносять з переліком характеристик, що дозволяють визначити когнітивний стиль кожного слухача, і в результаті, підібрати найбільш ефективну технологію навчання. До інтерактивних відносяться як традиційні методи (проблемна лекція, відкрита дискусія), так і інноваційні (рефлексія, імітація, „мозкова атака" тощо).

Відмінною особливістю всіх активних методів, по-перше, є те, що навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, дозволяючи матеріал, що підлягає засвоєнню, ввести в ціль діяльності, а не в засоби, по-друге, відбувається не лише узагальнення знань, але й вироблення вміннь практичного використання, що в свою чергу, вимагає формування певних психологічних якостей спеціалістів, і на кінець, по-третє,

організується формування нової, якісно іншої установки на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці.

Технології проблемного навчання

Проблемне навчання у системі підвищення кваліфікації – це вищий тип розвивального навчання, у структурі якого домінують діалогові конструкції та пізнавальні задачі, що обумовлюють систематичне створення викладачем проблемних ситуацій та організацію діяльності педагога щодо вирішення життєвих психолого-педагогічних навчальних проблем, а також оптимальне сполучення їх самостійної пошукової діяльності із засвоєнням ними готових висновків науки.

Можливість організації проблемного вивчення теми (розділу, модулю) у системі підвищення кваліфікації насамперед зв'язана з постановкою мети й підготовкою змісту навчального матеріалу.

Основними умовами його проблемного вивчення можна вважати наявність у навчальному матеріалі:

а) елементів новизна (нові поняття, нові ознаки, властивості, сторони відомого поняття, новий спосіб дії, новий зв'язок);

б) певного рівня проблемності знання (невідомий елемент знання у відомому, відомий спосіб дії з невідомим знанням, невідомий спосіб дій з відомим знанням і т.д.);

в) протиріччя між відомим і новим знанням, що містяться в матеріалі, побудованому (викладеному) у вигляді суперечливих фактів, пізнавальної задачі, запитань.

Система методів проблемного навчання за М.І.Махмутовим будується на основі бінарного підходу (тобто з урахуванням того, що процес навчання складається з двох самостійних, але взаємообумовлених процесів – викладання і навчання). Тому кожний „загальний" метод навчання складається з конкретних „бінарних методів".

Наприклад, дослідницький метод навчання складається зі спонукаючого і стимулюючого методів викладання та частковопошукового методів учіння.

Характерними для системи підвищення кваліфікації формами організації навчального процесу на основі проблемного підходу ми вважаємо проблемні лекції, семінари-дискусії, конференції, розгляд проблемних ситуацій тощо. Дидактична структура таких занять обумовлена логікою проблемного навчання.

Схема побудови технології проблемного навчання виглядає так:

- постановка викладачем учбово-проблемної задачі, що створює у слухачів проблемну ситуацію;
- усвідомлення, прийняття і вирішення проблеми, у процесі чого вони опановують узагальненими способами придбання нових знань;
- застосування даних способів для рішення конкретних систем задач.

Разом з тим, як підкреслює Т.В.Кудрявцев, проблемне навчання не зводиться лише до активізації засвоєння шляхом постановки перед тими, хто навчається, проблем. Не активізація навчання вбирає в себе проблемне навчання, а проблемне навчання містить у собі активізацію як необхідний етап, момент спонукання до творчої активності. На відміну від активізації навчання, яка має своєю метою активізацію (прояв) наявних резервів людської психіки та вже сформованих творчих здібностей, проблемне навчання являє собою розвиваючу систему.

Розвиваюча функція проблемного навчання по-різному реалізуються на його різних рівнях, що відповідають різним методам. Згідно з Т.І.Кудрявцевим можна виокремити чотири рівні проблемного навчання.

- перший – проблемний виклад, при якому викладач будує все повідомлення у формі відтворення логіки пошуку, висування гіпотез, їхнього обґрунтування і перевірки, а також оцінки отриманих результатів. Викладач має допомогти слухачеві зрозуміти діалектику знання, що розвивається. А це вже саме по собі – проблемна задача.
- на другому рівні викладач створює проблемну ситуацію, а проблема формулюється і вирішується слухачами за його допомогою.

- на третьому рівні умови засвоєння нового знання аналогічні попередньому, за винятком одного: проблемна ситуація цілком вирішується самим слухачем.

- на четвертому рівні слухач зіштовхується з необхідністю самостійно розглянути проблему, поставити її і вирішувати.

Проблемна лекція – лекційна форма, у якій процес пізнання наближається до пошукової, дослідницької діяльності. Основне завдання викладача – не стільки передати інформацію, скільки залучити слухачів до пошуку і розуміння об'єктивних суперечностей розвитку наукового знання та способів їхнього вирішення.

Основний дидактичний прийом „включення" мислення слухачів на проблемній лекції – створення проблемної ситуації, що має форму пізнавальної задачі, яка фіксує деякі суперечності в її умовах і завершується питанням (питаннями), який цю суперечність робить об'єктивною. Невідомим є відповідь на питання, що вирішує суперечність.

Дидактична побудова проблемної лекції:

- усний виклад викладача (логічно побудований, точно і в повному обсязі висвітлює основні положення теми);

- постановка навчальної проблеми і системи підпроблем повинні „вписуватися" у логіку викладу;

- методичні прийоми (постановка проблемних та інформаційних питань, висування гіпотези, їх підтвердження чи заперечення, аналіз ситуацій та ін.) спонукають слухачів до спільних роздумів, пошуку невідомого знання;

- ступінь діалогічного спілкування підвищує ефективність проблемної лекції.

Таким чином, у проблемній лекції базовим є два важливих елемента:

- система пізнавальних задач, які відображають основний зміст тем;

- спілкування діалогічного типу, предметом якого є матеріал, що подається викладачем.

Аналіз конкретних ситуацій (case-study) – один із найефективніших і розповсюджених методів організації активної пізнавальної діяльності слухачів. Він розвиває у слухачів вміння визначати проблеми, здатність аналізувати конкретні педагогічні та життєві ситуації та проблеми, визначати своє ставлення до них.

Розрізняють такі види ситуацій: ситуації проблеми, ситуації-оцінки, ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи (М.Новик).

Ситуація-проблема дозволяє оцінити реальні факти, проблеми, для улагодження яких слухачі повинні знайти рішення або прийти до висновку про його неможливість.

Ситуація-оцінка описує положення, вихід із якого до певної міри вже знайдено. Слухачі мають зробити вмотивовані висновки з приводу даного факту (події), критично проаналізувати прийняте попередньо рішення. У даному випадку слухач займає позицію стороннього спостерігача.

Ситуація-ілюстрація пояснює проблему, яку поставив викладач. Він сам подає приклади, що пояснюють сутність того, що розглядається. Слухачі дещо обмежені в своїх судженнях та висновках.

Ситуація-вправа передбачає застосування прийнятих раніше положень і передбачає обов'язкове вирішення поставлених проблем.

Методика роботи з аналізу конкретних ситуацій може бути подвійною:

1. Рольове розігрування конкретної ситуації. У цьому випадку вивчення ситуації учасниками відбувається попередньо і заняття з його аналізу переходить у рольову гру.

2. Колективне обговорення варіантів рішення однієї і тієї ж ситуації суттєво поглиблює досвід тих, хто навчається: кожний з них має можливість ознайомитися з варіантами рішення, вислухати і зважити різні їх оцінки, доповнення, зміни.

Метод аналізу ситуації поряд з іншими методами проблемного навчання сприяє розвитку аналітичних здібностей слухачів, здатності правильного

використання одержаної інформації, виробляти самостійність та ініціативність у рішеннях.

Ігрове моделювання у процесі підвищення кваліфікації. Ділова гра.

Поняття "ігрове моделювання" включає достатньо широкий спектр методів і прийомів організації педагогічного процесу шляхом різноманітних педагогічних ігор. На відміну від гри, як такої, **педагогічна гра** має найсуттєвішу ознаку: чітко відокремлену *мету навчання* з відповідним їй *педагогічним результатом.* Навчальна мета і результат характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Реалізація ігрових прийомів і ситуацій у процесі післядипломного навчання вибудовується за такими основними напрямами: дидактична мета обґрунтовується у формі ігрової задачі; навчальна діяльність підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується як засіб, що переводить дидактичну задачу в ігрову; успішне виконання дидактичного завдання пов’язане з ігровим результатом.

Ділова гра є формою відтворення предметного і соціального змісту, професійної діяльності спеціаліста, моделювання таких відносин, які характерні для цієї діяльності як цілого. В ДГ за допомогою знакових засобів [мова, мовлення, графіки, таблиці, документи] відтворюється професійна обстановка, подібна за сутнісними характеристиками до реальної. Зазначимо ще на одній суттєвій ознаці ділової (педагогічної) гри - відтворення тільки типових, узагальнених ситуацій за короткий проміжок часу. Наприклад, засідання атестаційної комісії може бути розігране упродовж одного ігрового заняття, а розробка перспективного плану розвитку навчального закладу — за період від одного ігрового заняття до одного дня.

У діловій грі суб'єкти навчання виконують квазіпрофесіональну діяльність, яка поєднує навчальні й професійні елементи. Здобуття та

поновлення знань, удосконалення умінь здійснюються не абстрактно, а в контексті професій.

Теоретичний аналіз літератури з проблем розробки та використання ділової гри дозволяє сформулювати психолого-педагогічні принципи її проведення. Для досягнення поставлених навчальних цілей на етапі розробки ділової гри необхідно

ґрунтуватися на таких **принципах:**

— імітаційного моделювання ситуації;

— проблемності змісту ;

— рольової взаємодії в спільній діяльності;

— діалогічного спілкування;

— двоплановості ігрової навчальної діяльності.

Принцип імітаційного моделювання передбачає розробку імітаційної моделі освітнього середовища та ігрової моделі професійної діяльності. Дві моделі необхідні для створення предметного й соціального контекстів діяльності педагога. Принцип проблемності означає, що в предметний матеріал гри закладаються навчальні проблеми, побудовані як система ігрових завдань, які несуть протиріччя. Принцип спільної діяльності ґрунтується на імітації фахових функцій педагогічних працівників через рольову взаємодію. Принцип діалогічного спілкування і взаємодії учасників гри - необхідна умова осмислення й розв'язання проблемної ситуації. Принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності надає можливість виявити творчу ініціативу її учасників.

Структура ділової гри. Відсутність єдиної концепції ділової гри зумовлює викладачів системи післядипломної освіти керуватися у її розробці на частіше здоровим глуздом. Подамо структурну схему ділової гри, розроблену найавторитетнішими дослідниками цієї сфери А.О. Вербицьким і М.В. Борисовою (див. *схема* 1).

Імітаційна модель - це прототип моделі, що подає предметний контекст діяльності фахівця в навчальному процесі. **Ігрова модель** диктує

соціальний контекст і передбачає роботу учасників ДГ з імітаційною моделлю. Об'єктом імітації найчастіше є фрагменти професійної діяльності, що потребують системного застосування різноманітних умінь та навичок. Ґрунтуючись на відомих принципах і засобах моделювання, імітаційна модель має такі структурні компоненти: цілі, предмет гри, графічна модель взаємодії учасників, система оцінювання. Ігрова модель має ігрові цілі і складається із таких компонентів: цілі, комплект ролей і функцій гравців, сценарій, правила гри.

Сценарій. Під сценарієм ДГ розуміється вербальна чи графічна форма предметного змісту, де подано послідовність і характер дій гравців та ведучих. Елементом сценарію є також опис конфлікту чи протиріччя, закладеного в грі. В зміст сценарію входять: навчальна мета заняття, опис проблеми, що вивчається, обґрунтування поставленої задачі, план ділової гри, загальний опис процедури гри, зміст ситуації, характеристика діючих осіб.

Графічна модель рольової взаємодії учасників подає кількісний і якісний склад, зв'язки, взаємодію, просторове розміщення гравців. **Комплект ролей і функції гравців** має адекватно віддзеркалювати професійні та соціально-особистісні стосунки, характерні для фрагмента професійної діяльності, що моделюються. Інколи, діагностик, аналітик, ерудит, консерватор і т. ін.). Зазначимо, що в залежності від модифікації гри, в ній можуть бути різні типи рольових позицій. Зокрема, *організаційні* позиції: організатор, координатор, інтегратор, контролер, тренер, маніпулятор. Позиції, що виявляють ставлення до *новизни:* ініціатор, обачливий критик, консерватор. *Методологічні* позиції: методолог, критик, проблематизатор, рефлексуючий, програміст. Позиції, що виявляють ставлення до *змісту* роботи в групі: генератор ідей, імітатор, діагностик, аналітик. *Соціально-психологічні* позиції: лідер, незалежний.

Схема 1. Структурна схема ділової гри

<table>
<tr><td rowspan="4">Методичне забезпечення</td><td colspan="4">Ігрова модель</td><td rowspan="4">Технічне забезпечення</td></tr>
<tr><td>Цілі ігрові</td><td>Комплект ролей і функцій гравців</td><td>Сценарій гри</td><td>Правила гри</td></tr>
<tr><td>Цілі педагогічні</td><td>Предмет гри</td><td>Графічна модель взаємодії учасників гри</td><td>Система оцінювання</td></tr>
<tr><td colspan="4">Імітаційна модель</td></tr>
</table>

У правилах гри віддзеркалено характеристики реальних процесів і явищ, які існують у прототипах моделюючої реальності. Окрім того, існують правила суто ігрового характеру. Якщо ними не керуватися, то гра перестає бути грою, перетворюється в заняття тренувального типу.

Вимоги до правил гри центровано в декількох **положеннях:**

- правила містять обмеження, що стосуються: технології гри, регламенту ігрових процедур (їх елементів), ролей і функцій викладачів - ведучих, системи оцінювання;

- правил не повинно бути занадто багато (не більше 5-10), вони можуть

бути продемонстровані аудиторії на плакатах або за допомогою технічних засобів;

— характер правил забезпечує відтворення реального і ділового контекстів гри;

- правила пов'язані з системою стимулювання та інструкціями гравцям.

До переліку основних правил можна віднести дотримання регламенту, застосування активних форм подачі інформації, питання дискусійного характеру.

Елементи евристики в післядипломному навчанні педагогів

Найоптимальнішою діяльністю, що розвиває продуктивні способи мислення особистості, уміння досягати цілі й отримувати результат, є евристична пошукова діяльність. **Навчальна евристична діяльність -** це діяльність, в ході якої цілеспрямовано розвиваються здібності:

- *розуміти* шляхи та методи продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, творчо копіювати їх та навчатися на своєму та запозиченому досвіді;

- *систематизувати,* тобто упорядковувати навчальну інформацію в інтеграційні комплекси з метою оперування нею в евристичному пошуку;

- *адаптуватися* до різноманітних видів навчальної діяльності, передбачувати її результати;

- *планувати* й *прогнозувати* інтелектуальну діяльність на основі логічних та інтуїтивних операцій.

Основним предметом навчальної евристичної діяльності є **навчальна задача** як сформульована інформаційна система з неузгодженими частинами, що потребують її перетворення, систематики. Навчальна задача містить такі основні компоненти: *форма, структура, зміст.*

Форма задачі - вираження внутрішньої організації та взаємодії елементів як між собою, так із зовнішніми умовами. Форма як спосіб існування задачі - відносна, тому що можлива трансформація однієї форми в іншу. **Структура** задачі — сукупність достатньо елементарних об'єктів із обґрунтованим зв'язком між ними. Це однозначна організація сукупності. Структура задачі дозволяє регулювати її складність, яка частково визначається кількістю структурних елементів та видом зв'язків між ними. Якщо в заданій формі визначені структурні елементи, зв'язки між ними, з'ясовані дані й невідомі елементи структурних об'єктів, то ця інформаційна система визначає **зміст** задачі. Змісту (як провідному компоненту задачі) властиво деяка рухливість і відносна незалежність від форми і структури.

В літературі наводиться методика Д.Пойда, яка дозволяє регулювати евристичну (пошукову) діяльність у процесі розв'язання задачі (див. таблицю 7).

Таблиця 7

Розуміння постановки задачі	
1. Потрібно ясно зрозуміти задачу	Що невідомо? Що дано? Які умови? Чи можна задовольнити умови? Чи достатньо умов для визначення невідомого? Зробіть малюнок. Введіть позначення. Розділіть умови на частини. Спробуйте записати їх.
Складання плану рішення	
2. Треба знайти зв'язок між даними і невідомими. Якщо не вдається відразу побачити цей зв'язок, можливо, корисно буде розглянути додаткові задачі	Чи не зустрічалася вам раніше ця задача? Чи відома вам подібна задача? Чи не можна використати результат, метод розв'язання із знайомої задачі? Чи не можна по-іншому сформулювати задачу? Ще по-другому? Якщо не вдається розв'язати дану задачу, спробуйте розв'язати спочатку подібну. Чи не можна придумати найбільш подібну задачу? Чи не можна розв'язати частину задачі? Чи всі дані використані? Чи всі умови?
Здійснення плану	
3. Треба здійснити план рішення	Здійснюючи план рішення, контролюйте кожен свій крок. Чи зрозуміло вам, що кроки, які ви здійснюєте, правильні? Чи зможете ви довести, що вони правильні?
Погляд назад (вивчення отриманого рішення)	
4. Треба вивчити рішення, що віднайшли	Можна перевірити результат? Можна перевірити хід рішення? Чи можна отримати той же результат інакше? Чи можна в будь-якій іншій задачі використати отриманий результат чи метод рішення?

Таблиця 7. Як розв'язувати задачу

Серед відомих евристичних методів в практиці післядипломної освіти найчастіше застосовуються метод керованого мислення (автор Н.Середа), метод системно-логічного підходу до розв’язання винахідницьких (дослідницьких) задач (В.Шубін), метод ліквідації проблемних ситуацій

(К.Делоне), метод контрольних запитань (Д.Пойда), метод мозкової атаки (А.Осторн), синектика (В.Гордон).

Розглянемо можливості використання методу мозкової атаки, її модифікації.

Мозкова атака як один із системних методів пошуку є ефективним методом активізації колективної творчої діяльності. Відомо, що навчальний процес, який ґрунтується на критиці, створює фрустрації, гальмує мислення, творчі процеси людини. Щодо цього у психоаналітичних студіях 3. Фрейда та в неофрейдистів є промовисте спостереження: зустріч кожної людини з проблемною ситуацією ніколи не позбавлене відчуття страху, адже йдеться про те, що слід полегшити усталене, узвичаєне існування та увійти в смугу незвичайного, невідомого, непередбачуваного. Натомість у мозковій атаці пропонують розмежовувати процеси формулювання гіпотез та їхню критичну оцінку. При цьому, означені процеси здійснюються різними людьми.

Керівник, як управлінець даного методу, забезпечує виконання *правил* мозкової атаки:

1. Умови задачі формулюються у загальних рисах перед "атакою".

2. Група "генераторів ідей" пропонує максимальну кількість гіпотез за відведений час (20-40 хв.). Пропонуються будь-які гіпотези: фантастичні, помилкові, жартівливі. Ідеї мають бути безперервні, доповнюватися і розвиватися. Регламент на кожну ідею: в межах двох хвилин (без доведень). Всі ідеї протоколюються або записуються на магнітну стрічку. На цьому етапі забороняється будь-яка критика, в тому числі й прихована (скептичні посмішки, жести, міміка). Підвищити активність мозкової атаки бажано через релаксацію, що дозволяє зняти психічне й м'язове навантаження.

3. Група експертів оцінює запропоновані гіпотези. Експертиза та відбір гіпотез проводиться ретельно, оцінюються несерйозні та нереальні гіпотези.

4. Нерозв'язана в процесі "атаки" задача може бути запропонована цьому ж колективу, але дещо у видозміненій формі.

5. Активізувати процес генерування ідей рекомендується за допомогою таких прийомів: *інверсія* (зроби навпаки); *аналогія* (зроби так, як це зроблено в попередньому рішенні); *емпатія* (вважай себе частиною задачі, з'ясуй при цьому свої відчуття); *фантазія* (зроби дещо фантастичне).

6. Гіпотези оцінюються за десятибальною системою і виводиться середній бал за оцінками всіх експертів.

Модифікаціями мозкової атаки є письмовий та індивідуальний варіанти. Якщо в першому випадку задача формулюються письмово, то індивідуальна мозкова атака — це процес генерування й оцінки гіпотез однією особою.

До системних методів активізації мисленнєвої діяльності відноситься *синектичний метод.* **Синектика** (гр. — суміщення різнорідних елементів) - система методів інтенсивної психологічної активізації процесів знаходження оптимальних рішень проблеми. Ця методика є логічним розвитком мозкової атаки. Відмінність лише в тому, що остання проводиться з людьми, які не мають досвіду творчої діяльності. Синектика передбачає створення постійних груп, які в процесі своєї діяльності накопичують досвід, різноманітні прийоми.

Синектичні групи - це об'єднання людей за різними спеціальностями, науковими дисциплінами, за віком і т. ін. Оптимальна кількість у групі - 5-7 осіб. Протягом 8-12 місяців групу готують до роботи. Підготовка ведеться в загальнонауковому, професійному, психологічному напрямах. Метою діяльності таких інноваційних бригад є знаходження творчого рішення проблеми, яке реалізується на сесії синекторів.

Сесії синекторів, як правило, починаються не з точної постановки задачі, а з обговорення її ознак. Потім керівник сесії переключає увагу на обговорення конкретних питань, спрямовуючи дискусію у потрібний напрям. Поступово учасники підходять до розуміння проблеми. З метою розв’язання проблеми проводиться “екскурсія” у різні наукові сфери, де з’ясовуються можливі численні рішення. У процесі “екскурсії” використовують; різновиди аналогій (пряму, особисту, символічну, фантастичну), завдяки яким

здійснюється перенесення нових гіпотез на проблему, з'ясовується вірогідність гіпотез. Синектичний метод може використовуватися для вирішення освітніх проблем, зокрема, побудови моделей розвитку навчальних закладів, на засіданнях творчих груп вчителів, шкіл педагогічної майстерності тощо.

5. Організація процесу навчання дорослих

Процес навчання – це послідовні стадії організації навчальної діяльності дорослої людини: 1) діагностика тих, хто навчається; 2) планування; 3) створення умов реалізації процесу навчання; 4) реалізація; 5) оцінювання; 6) корекція процесу навчання.

1. Психолого-андрогогічна діагностика тих, хто навчається.

Головні відмінності психолого-андрагогічної діагностики в тому, що при навчання дорослих вона є важливим, самостійним і відносно довгим етапом процесу навчання.

На етапі психолого-андрагогічної діагностики здійснюються чотири основні операції: 1) визначення освітніх потреб тих, хто навчається; 2) з'ясування обсягу і характеру життєвого досвіду тих, хто навчається; 3) з'ясування фізіологічних і психологічних особливостей тих, хто навчається; 4) з'ясування когнітивного і навчального стилю тих, хто навчається.

1.1. Визначення освітніх потреб тих, хто навчається.

Освітні потреби – це потреби в оволодінні знаннями, уміннями, навичками і якостями, які передбачені у прогностичній моделі компетентності і якими необхідно оволодіти тим, хто навчається для вирішення життєво важливих проблем.

Для з'ясування освітніх потреб треба по-перше, з'ясувати ту конкретну життєву проблему, яку той, хто навчається, збирається вирішити за допомогою навчання.

Встановлено сім освітніх потреб тих, хто навчається: 1) отримання загальної середньої освіти; 2) придбання або удосконалення професійних навичок; 3) підтримання і покращення здоров'я; 4) покращення якості сімейного життя; 5) змістовне проведення часу; 6) участь у громадському житті; 7) розвиток особистості.

По-друге, з'ясувати ту галузь і ті галузі наук, в яких той, хто навчається, має потребу навчатися.

По-третє, створити прогностичну функціональну модель компетентності, яку необхідно досягти в процесі навчання тому, хто навчається.

Той, хто навчається разом з тим, хто навчає, повинен визначити обсяг, набір і характер тих знань, умінь, навичок і якостей, оволодіння якими дасть можливість ефективно виконувати свої функції.

По-четверте, аналіз наявного у того, хто навчається рівня компетентності.

По-п’яте, провести порівняльний аналіз рівня компетентності з вимогами прогностичної моделі компетентності.

1.2. З’ясування обсягу і характеру життєвого досвіду того, хто навчається.

При з’ясуванні обсягу і характеру життєвого досвіду того, хто навчається треба: по-перше, з’ясувати тим, хто навчає, всіх умов професійної, побутової, соціальної діяльності тих, що навчається, яке обов’язково буде впливати на ефективність навчання, а також на характер організації процесу навчання. Тому, хто навчає, важливо знати, які ці умови, як то: тривалість робочого дня; умови побуту і т. інше. По-друге, визначити можливості використання виробничого досвіду. Виробничий досвід може бути використаний в якостях: а) бази для подальшого навчання даного індивіда; б) джерела навчання його колег.

1.3. З’ясування фізіологічних і психологічних особливостей тих, хто навчається

При організації навчання важливо вчасно з’ясувати та врахувати такі фізичні явища, як знижений рівень слуху чи зору, порушення опорно-рухливої системи і т. ін.

Що стосується психологічних особливостей, то необхідно визначити, до яких типів темпераменту (сангвінік, флегматик, холерик, меланхолік) відноситься той, хто навчається.

Ці фактори важливі для організації ефективного навчання: для розподілу тих, хто навчається в навчальних аудиторіях у відповідності зі своїми фізіологічними особливостями, для визначення обсягу та характеру навчального матеріалу, і, головне, для побудови коректної лінії поведінки тих, хто навчає, по відношенню до тих, хто навчається.

1.4. З'ясування когнітивного і навчального стилів навчання.

Індивідуальні особливості сприйняття і оволодіння інформацією називається навчальним стилем тих, хто навчається. Цей стиль щільно пов'язаний з когнітивним стилем, обумовленим індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності людини.

2. Планування процесу навчання.

Особливостями планування процесу навчання дорослої людини є те, що, по-перше, всі операції даного етапу, як правило, здійснюються при навчанні кожного, хто навчається, і по-друге, при активній участі того, хто навчається, на всіх операціях даного етапу.

Операції планування

2.1. Планування процесу навчання починається з визначення цілей навчання. Метою навчання кожного, хто навчається, є задоволення його освітніх потреб, тобто оволодіння тими знаннями, вміннями, навичками і якостями, яких йому не вистачає для досягнення рівня компетентності у відповідності до прогностичної моделі, відпрацьованої на етапі діагностики.

При всій індивідуальності цілей навчання їх можливо типізувати, про що ми говорили вище, і нагадуємо зараз: 1) отримання нових знань, нової інформації; 2) оволодіння інформацією на новому рівні; 3) формування умінь і навичок у використанні інформації; 4) формування переконань і ціннісних орієнтацій; 5) вироблення нових особистісних якостей; 6) задоволення пізнавальних інтересів.

2.2. Розробити систему завдань навчання (навчаючих, розвиваючих), які б відповідали меті навчання.

2.3. У відповідності з визначеними цілями і задачами навчання необхідно відібрати зміст навчання з урахуванням життєвого досвіду, рівня готовності, соціально-психологічним особливостям тих, хто навчається.

2.4. Відібраний зміст навчання потрібно структурувати. Зміст навчання дорослих бажано розподіляти на певні проблемні блоки, або модулі компетентності, або залікові одиниці. Їх засвоєння дасть можливість поетапно засвоювати визначені задачі навчання.

2.5. Визначення стратегій навчання, тобто відпрацювання системи етапів навчання, яка передбачає теоретичне, практичне, експериментальне навчання, практику стажування і т.п.

2.6. Вибір видів, джерел, засобів, форм і методів навчання, адекватних обраним меті, задачам і змісту навчання, з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей тих, хто навчається, життєвого досвіду, когнітивного і навчального стилів.

В теорії і практиці наявні наступні види навчання: інституціональне, групове і самостійне. Інституціональне навчання – вид навчання, організований в навчальних закладах за наявності досвідчених викладачів, гарних джерел навчання. Групове навчання – вид навчання, організований для груп, які обрали або відпрацювали одну програму навчання. Самостійне навчання – вид навчання, організований окремим індивідом.

Всі перераховані вище процедури планування повинні знайти своє відображення в навчально-тематичному плані, програмі.

3. Створення умов реалізації процесу навчання

Основна сутність цього етапу: створення фізичних, психологічних і навчально-методичних умов реалізації процесу навчання.

3.1. Створення фізичних і психологічних умов навчання.

Створення комфортних фізичних умов передбачає наявність відповідних цілям навчання і кількості тих, хто навчається, і тих, хто навчає, приміщень, необхідних для організації самого процесу навчання, а також для організації

самого процесу навчання, а також для відпочинку. До фізичних умов відноситься і музикальний фон перерв.

Навчання дорослих, як ми вже з'ясували, передбачає активну роботу всіх учасників процесу навчання, взаємодію тих, хто навчається, з тими, хто навчає. Ось чому при навчанні дорослих необхідно передбачити розташування робочих місць таким чином, щоб ті, хто навчаються, змогли вільно спілкуватися, як з тим, хто навчає, так і один з одним. Оптимальне розташування робочих місць – півколо з робочим місцем у центрі викладача.

Важливою умовою ефективної організації процесу навчання дорослих є створення сприятливої психологічної атмосфери навчання.

Сприятлива психологічна атмосфера навчання дорослих людей характеризується перш за все взаємною повагою учасників процесу навчання, доброзичливим відношенням один до одного, взаємодопомогою, та товариським відношенням.

Андрагогічні принципи навчання передбачають: відмову від критики учасників процесу навчання; забезпечення свободи думок; відмову від покарання тих, хто навчається; повага до плюралізму життєвих позицій.

3.2. Створення навчально-методичних умов навчання.

Принципи розробки науково-методичних матеріалів для дорослих в процесі навчання:

- науковість навчального матеріалу, його відповідність основним положенням і закономірностям тієї галузі знань, яка вивчається;
- доступність цих матеріалів для тих, хто навчається, тобто можливість їх засвоїти;
- систематичність і послідовність викладання навчальних матеріалів, що полегшує їхнє вивчення.

Основною особливістю навчально-методичних матеріалів для навчання дорослих є їх зорієнтованість на самостійну діяльність тих, хто навчається.

Орієнтованість навчальних матеріалів на самостійне навчання тих, хто навчається, висовує певні вимоги до навчально-методичних матеріалів. По-

перше, навчальні матеріали повинні мати такий обсяг інформації, який дав би можливість тому, хто навчається, з мінімального допомогою викладача, оволодіти необхідним йому знаннями, вміннями, навичками і якостями. По-друге, навчально-методичні матеріали повинні містити систему опорних орієнтирів. Задача цих орієнтирів – допомогти тому, хто навчається, оперативно скласти загальне уявлення про предмет, який вивчається.

Вільно орієнтуватися в розташуванні навчального матеріалу, швидко знаходити необхідну інформацію. В якості таких орієнтирів можуть виступати розділи, глави, параграфи, визначення, терміни, важливі смислові фрази.

Навчально-методичні матеріали для навчання дорослих обов'язково повинні містити систему контрольних завдань для самоконтролю. Ці завдання повинні бути чітко сформульовані і мати зразки або варіанти вирішення тої чи іншої проблеми.

4. Реалізація процесу навчання.

На етапі реалізації процесу навчання, той, хто навчає (викладач) організовує взаємодію всіх учасників (елементів) процесу навчання. Він приводить в дію потенціальні взаємозв'язки між собою, тими, хто навчається, змістом, джерелами і засобами, формами і методами навчання. На етапі реалізації процесу навчання той, хто навчає виступає як: 1) експерт по технології навчання дорослих; 2) організатор спільної діяльності всіх учасників (елементів) процесу навчання; 3) наставник, консультант, дорослих, які навчаються; 4) створює сприятливі умови навчання; 5) джерело знань, умінь, навичок і якостей, необхідних для тих, хто навчається.

Той, хто навчається, на даному етапі виступає в ролі:

а) реалізатора індивідуальної програми навчання;

б) учасника створення сприятливих умов навчання, приймаючи активну участь в розробці навчально-методичних матеріалів, створенні і підтриманні сприятливої психологічної атмосфери навчання.

5. Оцінювання процесу і результатів навчання

Принциповою особливістю етапу оцінювання в технології навчання дорослих є те, в ньому беруть участь як ті, хто навчає, так і ті, хто навчається. Операції оцінювання процесу і результатів навчання наступні:

1. З'ясування у тих, хто навчаються, реального рівня оволодіння навчальним матеріалом, визначення незасвоєного навчального матеріалу.

2. Визначення подальших освітніх потреб тих, хто навчається і стратегії їх подальшого навчання для досягнення поставлених і постановки нових цілей навчання.

3. Той, хто навчає і той, хто навчається спільними зусиллями аналізують і дають оцінку обраному змісту, джерелам, засобам, формам і методам навчання.

4. Відстеження і діагностика змін в процесі навчання особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних установок тих, хто навчається і тих, хто навчає.

6. Корекція процесу навчання.

Сутність цього етапу полягає у внесені змін, джерела, засоби, форми і методи навчання і оцінка його результатів.

Результатом даного етапу є внесення коректив в організацію процесу навчання, уточнення програм навчання, навчальних і навчально-тематичних планів.

Література

1. Ананьєв Б.І. Деякі проблеми психології дорослих. – М., 1972.

2. Безпалько В.П. Педагогіка та прогресивні технології навчання. – М., 1995.

3. Ващенко Н.М. Управління навчальним процесом в системі підвищення кваліфікації. Київ, Вища школа, 1987.

4. Дарінський А.В. Кого и как включать в систему образования взрослых // Педагогіка – М., 1995 - № 2.

5. Змєєв С.І. Андрогогіка: основи теорії та технології навчання дорослих. – М., 2003.

6. Змєєв С.І. Технологія навчання дорослих. – М., 2002.

7. Кудрявцев В.Т. Проблеми обучения: истоки, сущность, перспективы. – М., 1991.

8. Маркіна Л.Л. Сутність та основні параметри технології проблемного навчання// Нива знань. Науково-методичний альманах – 2003. - № 4 – с. 23 – 28.

9. Махмутов М.М. Методы проблемно-развивающего обучения. – М., 1983.

10. Набока Л.Я. Культурологічний підхід до розвитку особистості педагога у системі післядипломної освіти // Післядипломна освіта в Україні – 2001 - № 1.

11. Набока Л.Я. Як підготувати педагога-дослідника? Директор школи, ліцею, гімназії – 2002 - № 4.

12. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей./ Под. ред. В.С.Кукушина. – Ростов на Дону: «Март» - 2002 – 320 с.

13. Протасова Н.Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку. – Київ, 1999.

14. Протасова Н.Г., Пуцов В.І. Післядипломна педагогічна освіта: сутність і сучасне розуміння. //Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – 2002. - № 2.

15. Пуцов В.І. Процес навчання в системі підвищення кваліфікації як об’єкт управління. //Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – 2001, - випуск 3.

16. Пуцов В.І. Теоретичні основи процесу навчання в системі підвищення кваліфікації. // Післядипломна освіта в Україні. - № 1. – 2001.

17. Янушкевич Д. Технология обучения в системе высшего образования. – М., 1996.