

1.3. АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

В умовах глобалізаційних й інтеграційних процесів, розвитку суспільства знань, переходу до концепції освіти впродовж життя посилюється значення освіти дорослих як важливого чинника суспільного розвитку, провідного фактора конкурентоспроможності людини і держави, дієвого засобу адаптації дорослої людини до швидкоплинних змін сьогодення. Водночас ефективність освіти дорослих залежить від розуміння й врахування особливостей дорослої людини в процесі навчання. Так М. Теннант і Ф. Поґсон [38, с. 69] стверджують, що «особливості освіти дорослих як галузі дослідження великою мірою ґрунтуються на особливостях дорослої людини», а Кетрин Патриція Кросс пише: «... якщо освіта дорослих ... є окремою галуззю дослідження, то саме *дорослі* учні роблять її такою, і одна з найвідоміших теорій освіти дорослих починається з тези про те, що навчання дорослих (андрагогіка) є принципово відмінним від навчання дітей (педагогіки)» [15; 19, с. 222;].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що досі невирішеним залишається питання стосовно визначення дорослої людини з психологічної, педагогічної, соціологічної точок зору. П. Джарвіс [28, с. 98] вважає «зрадницьки важким» визначення поняття «доросла людина».

Дорослість розглядається дослідниками як важливий та тривалий етап життя особистості, який є не тільки суттєвим для індивідуального розвитку людини, а й впливає на розвиток суспільства.

На думку М. Тайта, найпростіше було б при визначенні дорослого спиратися на вікові межі [39].

А П. Джарвіс визначає дорослу людину за декількома позиціями: біологічного віку, за визначенням віку дорослої людини згідно з існуючим законодавством, за власним відчуттям людиною дорослості людини та її поведінкою у «дорослій» манері; з її місцем у соціумі [27].

Американський вчений М. Ноулз [31, с. 24]. називає людину дорослою, якщо вона почуває себе відповідальною за своє життя. Він пропонує соціологічне визначення дорослої людини – людина поводить себе як доросла, тобто грає дорослі ролі – працівника, чоловіка або дружини, батька, відповідального громадянина, солдата тощо, та психологічне визначення – дорослим можна вважати того, у кого самосвідомість є самосвідомістю дорослої людини.

Водночас аналіз вікових періодизацій свідчить про те, що межі вікових періодів визначаються соціальними та економічними факторами, історичними подіями, етнічною приналежністю та середовищем, в якому живе та розвивається особистість. Це було враховано у визначенні «дорослої людини», запропонованому спеціалістами ЮНЕСКО:

«Дорослою є людина, яка визнається дорослою в тому суспільстві, до якого належить» [41, с. 9].

Г. Даркенвальд та Ш. Мерріам [29] зауважують, що доросла людини – це людина, яка грає певні соціально значущі ролі та несе відповідальність за своє особисте життя. У цьому визначені дорослість пов'язується не з віком, а з соціально-психологічними чинниками, які усвідомлюються як особистістю, так й суспільством.

Згідно цьому біологічний вік це необхідна, але не визначальна умова становлення дорослої людини як активного суб'єкту суспільства. Тому важливим критерієм дорослості можна вважати соціально-психологічну зрілість, яка характеризується здатністю людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих «сенсів життя» (В. Франкл) та їх здійснення.

Це означає, що доросла людина – це не тільки фізично зріла особистість, це перш за все соціально сформована особистість, яка виступає суб'єктом суспільної та виробничої діяльності, «здатна до самостійного та відповідального прийняття рішень відповідно до норм і вимог суспільства. Це суб'єкт суспільно-трудової діяльності, який веде самостійне життя: виробниче, суспільне, особисте Він самостійно приймає рішення, активно регулює свою поведінку» [7; 12].

Таким чином, дорослість – це не тільки певний період життя людини, а й особливий стан, сутнісними характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої дії.

Ш. Мерріам та Р. Брокетт [34, с. 4] стверджують, що «сьогодні дорослість вважається соціокультурним поняттям, тобто відповідь на запитання, хто є дорослим, тлумачиться певним конкретним суспільством і культурою в певний конкретний час».

На нашу думку, в зазначених підходах до визначення поняття «дорослої людини» недостатньо акцентується увага на такій важливій характеристиці дорослої людини як її життєвий досвід, який виступає у трьох формах: побутовий, професійний та соціальний.

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «доросла людина», ми приймаємо таке: доросла людина – це людина, яка набула фізіологічну, соціально-психологічну зрілість, економічно незалежна, має певний життєвий досвід та рівень самосвідомості, що є достатнім для відповідальної самокерованої поведінки.

Водночас для освіти дорослих суттєве значення має поняття «дорослий учень», яке базується на певних юридичних та освітніх засадах, що є відмінними у різних країнах. Так, в Англії та Уельсі, дорослим «учнем» вважається кожен, хто навчається після завершення обов'язкового навчання,

проте частіше дорослою вважають людину, яка досягла 19-річного віку. Навпаки, в Іспанії та Португалії 16-річна людина може бути визнана «дорослим учнем». Стосовно вищої освіти, у Великій Британії та Ірландії національно визнаним віком, що відокремлює дорослих від студентів є вік 21 та 23 відповідно, а у Бельгії – 25 років. У Швеції термін «дорослий студент» майже не використовується, тому що багато людей стають студентами після 25 років. У Данії теж немає чіткого визначення віку дорослого учня. Наприклад, у муніципальній освіті дорослих може приймати участь людина від 18 років, а у професійній освіті дорослих – після 25 років. У Норвегії дорослим учнем визнана людина після 19 років. Така сама ситуація і в Німеччині [12].

Українські науковці [1; 4; 8; 9; 12; 13; 14; 15; 17) підтримують висновок Ш. Мерріам та Р. Каффарелла [35] про те, що «характерні риси дорослих як учнів та особливості процесу навчання дорослих відрізняють освіту дорослих від інших видів освіти. Для того, щоб оптимізувати процес навчання, особливо важливо знати, що являє собою дорослий учень».

Слід зауважити, що саму здатність дорослої людини успішно навчатися, наявність у неї можливостей та здібностей до цього довгий час заперечували теоретики і практики освіти. Натомість М. Ноулз, починаючи з першої своєї фундаментальної праці «Неформальна освіта дорослих: довідник для адміністраторів, лідерів та викладачів», стверджував, що «дорослі можуть навчатися протягом усього життя». У цій праці науковець писав, що навчання «відбувається тоді, коли особа відчуває потребу, докладає зусилля для задоволення цієї потреби й відчуває задоволення від результатів свого зусилля». Отже, трьома основними необхідними умовами навчального процесу в дорослому віці є наявність мети, активний підхід учня до навчання та моральні винагороди від нього [15].

Закцентуємо на тому, що визначальні характеристики дорослого, що навчається зумовлені особливостями дорослої людини, зокрема, її віком, психофізіологічною і соціокультурною зрілістю, наявністю професійного, соціального та побутового досвіду, самосвідомістю, самостійністю, відповідальністю, економічною незалежністю. Саме ці особливості дорослої людини стали визначальними у характеристиці дорослого, що навчається М. Ноулзом [32] і стали підґрунтям визначення особливостей дорослого учня, з-поміж яких:

- я-концепція, оскільки доросла людина здатна відповідати за своє життя та самоспрямовувати його, то й у процесі навчання вона прагне до самостійності;
- досвід: дорослий, що навчається має багатий як життєвий, так й професійний досвід, який може і повинен стати основою його навчання та інших;

- готовність до навчання: доросла людина прагне навчатися, коли розуміє, що таким чином зможе задовольнити свої професійні, життєві потреби та інтереси, адаптуватися до змін на ринку праці, тощо;
- орієнтація на самонавчання: доросла людина прагне до самостійності;
- мотивація до навчання: для дорослого учня пріоритетною є внутрішня мотивація, бажання досягти успіху, а не зовнішня мотивація;
- потреба знати: доросла людина, що навчається, в порівнянні з учнем чи студентом, не запасається знаннями на майбутнє, а прагне до отримання знань та умінь, які вона зможе негайно використати на практиці (рис. 1)

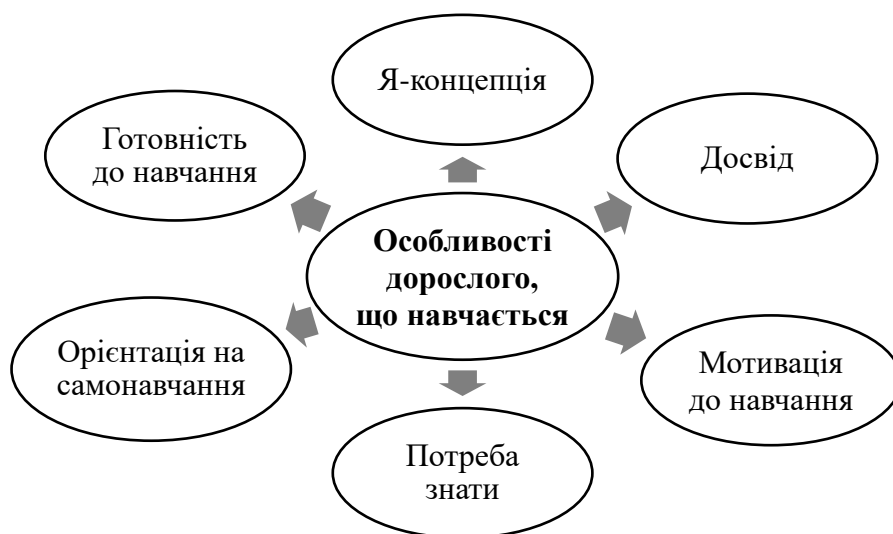


Рис. 1. Особливості дорослого, що навчається (за Ноулзом)

На нашу думку, підхід М. Ноулза до визначення «дорослого, що навчається», дозволяє його розглядати як суб'єкт процесу навчання.

Саме у цьому вимірі характеризує дорослих, що навчаються Ю. Кулюткін. Він виокремлює три рівні процесу навчання дорослої людини: особистісний, на якому пізнавальна діяльність розглядається дорослим як шлях задоволення особистісних потреб і інтересів, реалізації життєвих планів; діяльнісно-ролевий, який передбачає здійснення людиною практико-орієнтованих дій в процесі навчання; процесуальний, що відноситься до когнітивної сфери (розуміння, осмислення, узагальнення, аналіз, синтез [7; 17].

У нашому дослідженні, дорослого, що навчається ми будемо розглядати як дорослу людину, самостійну та самокеровану особистість, з професійним та життєвим досвідом, яка включена до процесу навчання.

Аналіз автентичних джерел показав, що в основі навчання дорослих лежать ідеї, моделі, технології андрагогіки, яка враховує специфічні особливості дорослого як суб'єкта навчання.

Термін «андрагогіка» вперше був використаний О. Каппом при аналізі освітньої теорії грецького філософа Платона у 1833 році, з метою підкреслити відмінність у навчанні дітей та дорослих, відмінність навчальних програм для них. На думку С. Гріффіна [30, с. 159], до кінця XIX ст. освіта дорослих була синонімом навчання дорослих у соціальному контексті. Це стала поштовхом до формування термінологічного апарату андрагогіки у XX ст. Повторне «відкриття» терміну приписується соціологу й викладачу Е. Розенштоку у 1924 році, який закликав використовувати специфічні методи у навчанні дорослих і акцентував на недопустимості застосування педагогічних методів без врахування особливостей навчання дорослих, без організації співпраці викладача та дорослого учня.

Суттєвий вплив на подальший розвиток та вкорінення терміну «андрагогіка» у теорію і практику освіти дорослих мали праці американських вчених Е. Ліндемана та М. Андерсона [18], які наголошували на важливості використання життєвого досвіду дорослого учня. На думку Д. Стеверта [37] саме Е. Ліндеманом були окреслені основні положення навчання дорослих, які є актуальними й дотепер. А. М. Ноулз, який розробив теоретичні та методичні засади андрагогіки, називав Е. Ліндемана пророком сучасної андрагогіки, своїм першим вчителем – андрагогом, своїм джерелом натхнення [17].

Від самого початку існування галузі освіти дорослих у 1920-их роках перед дослідниками та практиками поставало ключове завдання: виявити та пояснити, у чому полягають особливості навчання дорослого учня. Однак за словами Шеран Мерріам ще й досі, «майже після 80 років досліджень ми не маємо єдиної відповіді, єдиної теорії або моделі навчання дорослих. Натомість ми маємо розмаїту мозаїку теорій, моделей, принципів та пояснень, які усі разом створюють базу знань про навчання дорослих. У центрі цих теорій і моделей знаходиться доросла людина, що бере участь у формальній чи неформальній навчальній діяльності... Чим більше ми знаємо про особливості учня, контекст його навчання та сам навчальний процес, тим краще ми можемо побудувати ефективну навчальну діяльність» [33].

Найважливішими елементами згаданої вище «мозаїки» Ш. Мерріам вважає два вчення: про андрагогіку і про самоспрямоване навчання, які вона називає «стовпами теорії навчання дорослих» [33]. Андрагогіка як «наука і мистецтво допомоги дорослим у навчанні», була обґрунтована М. Ноулзом. Він же, разом із С. Хаулом та А. Тафом став основоположником моделі самоспрямованого навчання, подальшою розробкою якої займався цілий ряд вчених, зокрема, С. Брукфілд, Р. Брокет, Р. Хіємстра, Дж. Гроу, Ш. Мерріам, Дж. Мезіров та ін. Отже у зарубіжній андрагогіці здійснювалися численні дослідження, спрямовані на вивчення специфіки навчання дорослих, виявлення умов успішної організації навчального процесу

дорослої людини. Західними науковцями розроблено моделі, принципи і теорії, які пояснюють особливості навчання дорослих і обґрунтовують необхідність застосування спеціальних методів та прийомів у роботі з дорослими учнями. Їх підґрунтям стали шість положень, запропонованих М. Ноулзом як основні андрагогічні принципи організації навчання, що впливають з особливостей дорослого учня, і є, за словами Ш. Мерріам, «беззаперечно, найбільш відомою системою принципів, що пояснюють навчання у дорослому віці» [8]:

1. Дорослим необхідно знати, у чому полягає цінність навчання, і яку користь вони від нього отримають.

2. Доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання.

3. Дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання.

4. Готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, які постають перед нею у процесі її розвитку.

5. Дорослі мають практично-орієнтований підхід до навчання і зацікавлені у негайному застосуванні отриманих знань.

6. Мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками.

Крім того, що андрагогічні принципи М. Ноулза, як відзначає Ганна Мітіна, «було покладено в основу багатьох нових робіт з освіти дорослих, у яких вони були модифіковані, розширені та доповнені», запропонована ним система положень про дорослого учня «склала основу відрізняльного концептуального апарату сучасної андрагогіки, який виділив її у самостійну педагогічну галузь знань, відмінну від навчання дітей» [8; 10].

Андрагогічні принципи навчання, що впливають з особливостей дорослого учня, систематизовано нами в узагальнюючій схемі, зображеній на рисунку 2.

Крім того, що ці сформульовані М. Ноулзом принципи, було покладено в основу багатьох нових праць з освіти дорослих, у яких вони були модифіковані, розширені та доповнені», вони також «склали основу відрізняльного концептуального апарату сучасної андрагогіки, який виділив її в самостійну педагогічну галузь знань, відмінну від навчання дітей» [6; 10; 15].

Інтерактивне навчання відноситься до активного навчання, яке найбільшою мірою відповідає особливостям дорослої людини та дорослого учня. Інтерактивне навчання вирізняється тим, що дорослий учень є суб'єктом навчальної діяльності, бере активну участь у навчанні, чому сприяє їх особистісний та професійний інтерес, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності, активні форми та методи навчання

тощо. При цьому той, хто навчає виконує роль модератора та фасилітатора, помічником у визначенні індивідуальної траєкторії навчання дорослого учня.

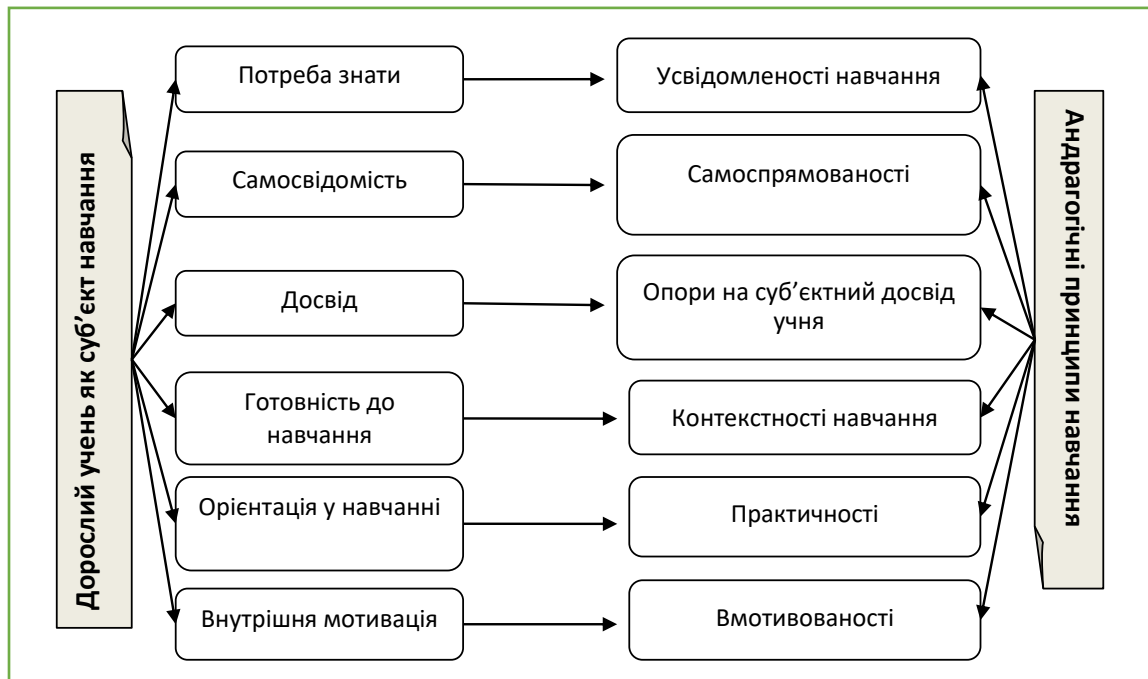


Рис. 2. Взаємозв'язок між принципами навчання та особливостями дорослого учня.

Заактуалізуємо на тому, що поняття «інтерактивне навчання» здебільшого розглядається як:

- навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем;
- навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем.

Тоді інтерактивне навчання дорослих доцільно визначати як такий спосіб організації їх навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється з урахуванням інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду учня-дорослого у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності через діалог, полілог учнів-дорослих між собою й викладачем, а також через пряму взаємодію з навчальним оточенням або навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду. Таким чином, при інтерактивному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми,

моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів. При цьому відбувається постійна зміна видів навчальної діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-лекція) [16, с. 37].

До основних принципів інтерактивного навчання відносять:

- принцип діалогічної взаємодії,
- принцип кооперації й співробітництва,
- принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання.

Ми згодні з Сисоєвою С.О. [16], що:

– інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення дорослих у процес не тільки одержання, але й безпосереднього використання інтегрованого комплексу знань. Якщо форми й методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то у дорослих формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення і встановлюються довірливі відносини з викладачем;

– інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залученість дорослих учнів до вирішення навчальних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності суб'єктів навчання, спонукає їх до конкретних дій. Інтерактивне навчання формує здатність мислити не ординарно;

– інтерактивне навчання дає досвід встановлення контакту, взаємозалежних ціннісно-змістовних відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою – досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-моральних комунікативних відносин і самопізнання;

– інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й комунікації, але й є необхідною умовою для становлення й удосконалювання професійної компетентності (компетентність – доведена готовність до дії) через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й колективної діяльності для нагромадження досвіду, усвідомлення й прийняття цінностей;

– оскільки інтерактивне навчання припускає можливість комунікації з викладачем і партнерами по навчанню, співробітництво в процесі пізнавальної й творчої діяльності, то система контролю за засвоєнням знань і способами пізнавальної діяльності, вміннями застосовувати отримані знання, в різних ситуаціях може будуватися на основі оперативного зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь, навичок перманентним, більш гнучким і гуманним;

– одне з призначень інтерактивного навчання – змінювати не тільки досвід і установки учасників, але й навколишню дійсність, тому що на частіше інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності, які мають місце в суспільній і державній практиці демократичного суспільства;

– дидактична особливість інтерактивного навчання дорослих полягає в тому, що в процесі його реалізації часто спостерігається порушення звичної логіки навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування [16, с. 38].

Зауважимо, що технологія навчання включає сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату. Отже, у цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, з яких конструюється технологія навчання відповідно до цілей та запланованих (бажаних) результатів навчального процесу. В освітній практиці застосовуються різні форми й методи інтерактивного навчання, зокрема, евристична бесіда, презентації, дискусії, «мозкова атака», метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси практичних робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо.

Отже, інтерактивні технології навчання дорослих визначаємо як такі, що забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається. Зазначимо, що інтерактивні технології навчання дорослих конструюються педагогом-андрагогом із сукупності тих інтерактивних форм і методів, засобів навчання, які найкращим чином забезпечують ефективне функціонування змісту навчання, відповідають інтересам і запитам на знання й час навчання дорослого учня. Інтерактивні технології навчання мають великий освітній і розвивальний потенціал, забезпечують максимальну активність слухачів у навчальному процесі, оптимальний час навчання і його результативність [16, с. 40].

Поряд з інтерактивними технологіями навчання в освіті дорослих широко використовується емпіричні технології навчання, в основі яких лежить теорія емпіричного пізнання.

Так, трьохкомпонентна модель технології навчання Д. Боуда [20] побудована на основі рефлексивного соціального і професійного досвіду дорослого учня і поєднує етапи: звернення до досвіду (відбувається фіксування на основі попереднього досвіду, але без аналізу); звернення до почуттів, які виникають щодо набутого досвіду; звернення до досвіду після навчання. Така модель навчання спрямована на допомогу дорослому учневі навчатися з досвіду. Частіше її використовується у неформальній освіті дорослих для розвитку громадянського суспільства і особистісного розвитку [14].

Найбільшу популярність в навчанні дорослих має модель емпіричного навчання Девіда Колба [26], за якою навчання розглядається як циклічний процес, що ґрунтується на досвіді дорослої людини, не має закінчення і складається з таких етапів: конкретний досвід, тобто соціальний і професійний досвід, який людина набуває впродовж життя; спостереження і рефлексія, на якому здійснюється аналіз на основі наявного досвіду, а рефлексивне спостереження призводить до пошуку нових смислів; теоретичне узагальнення, яке дозволяє вводити нові відомості до наявної системи знань та встановлювати нові зв'язки, створювати моделі і концепції; практична перевірка, етап, на якому здійснюється перевірка нових знань і навичок на практиці, завдяки чому доросла людина отримує новий досвід, який буде використовуватися у подальшому навчанні (Рис. 3).

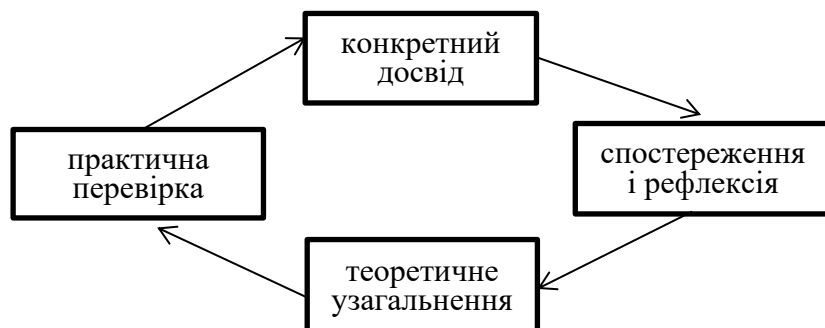


Рис. 3. Модель емпіричного навчання Д. Колба.

Привертає увагу практиків освіти дорослих технологія емпіричного навчання, яку розробила Г. Дін [22]. Вона поєднує сім етапів, які зображують покроковий шлях, набуття та розвитку навчального досвіду [5]. Подібно до інших технологій емпіричного навчання, в ній робиться акцент на важливості рефлексії (рис. 4). Зауважимо, що запропонована технологія навчання не досить рухливою, вона може змінюватися та доповнюватися в процесі навчання.

На етапі планування (підготовки), викладач оцінює готовність дорослих учнів до участі у навчанні, а також їх підготовленість до застосування емпіричної моделі навчання та визначає бажані результати,

обирає відповідні методи навчання тощо. Другий етап – етап залучення (початок) є надзвичайно важливим, оскільки викладач разом з дорослими учнями намагається створити сприятливий психологічний клімат для навчання. Третій етап – етап інтерналізації (засвоєння) стосується здійснення процесу навчання, активізації тих, хто навчається. Якщо на етапі залучення викладач виконував роль директора, то на етапі інтерналізації він стає фасилітатором, який заохочує учнів до активної діяльності, допомагає підтримувати мотивацію.



Рис. 4. Технологія емпіричного навчання Г. Діна

Наступні два етапи, рефлексія (осмислення) та узагальнення (встановлення зв'язків), часто об'єднуються. На них дорослим учням пропонується поміркувати над навчальною діяльністю, встановити зв'язки між навчальною та іншими видами діяльності. Важливим аспектом цих етапів є критичний аналіз, власні думки.

На шостому етапі (перенесення) дорослим учням пропонується застосувати отримані знання, уміння, навички на практиці. Наприклад, ті, хто навчається, можуть прийняти участь у мозковому штурмі стосовно проблемних питань на робочому місці. Учні використовують зв'язки, встановлені на попередньому етапі, застосовують свої нові знання на робочому місці, в своїх організаціях та громадах.

На останньому етапі навчальної діяльності – етапі подальших дій (оцінка та планування), викладач оцінює зміни поведінки, уміння реалізовувати нові знання, ідеї на практиці. Цей етап закладає основу для майбутньої навчальної діяльності та подальших змін [17].

Вважаємо за доцільно звернутися до аналізу технології емпіричного навчання К. Ітіна, яку називають діамантовою технологією чи моделлю емпіричного навчання [25] (Рис.5.).



Рис. 5. Діамантова технологія (модель) емпіричного навчання Х. Ітіна Itin, C. M. (1999) Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century, Journal of Experiential Education, Fall, pp. 85–97 Itin, C. M. (1999) Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st Century, Journal of Experiential Education, Fall, pp. 85–97

Модель розкриває особливості співпраці того, хто навчається й того, хто навчає, показуючи залученість кожного з них до емпіричного навчання, взаємовплив один на одного. Вчитель, виконуючи роль посередника, набуває досвід разом із дорослим учнем. Основними компонентами діамантової моделі навчання є: навчальний процес, навчальне середовище, зміст предмету та конкретний досвід. Трансакційний процес (процес не тільки взаємодії, а й обміну), який відбувається між основними компонентами у моделі, показаний за допомогою стрілок. Основу моделі складає навчальний процес, в якому не тільки акцентується на спільному конкретному досвіді учня та викладача, а й вказується на прагнення вчителя запустити трансакційний процес. Причому, зміст навчання необхідно адаптувати до потреб того, хто навчається, оскільки досвід стає корисним тільки тоді, коли він відображає особливості кожного учня, його шляхи взаємодії зі світом [17]. Специфічність даної моделі в тому, що вона не пропонує тільки один конкретний підхід до навчання, а спонукає то

використання багатьох підходів у межах даної моделі, які повинні базуватися на застосуванні досвіду, включаючи й транзакційний процес.

Проведений нами аналіз наукових джерел показав, що дослідники розглядаючи технологію самоспрямованого навчання виокремлюють три підходи до її побудови: лінійний, інтерактивний та інструментальний [3; 14; 17; 21; 24 та ін.). Прикладом лінійної побудови технології самоспрямованого навчання є модель, що запропонована М. Ноулзом, яка вирізняється послідовністю етапів навчання. Лінійний підхід використовував й канадський вчений Ален Таф [40], який конкретизував 13 етапів здійснення самоспрямованого навчання при виконанні проектів [17, с. 117].

Зазначимо, що інтерактивна побудова технології самоспрямованого навчання враховує вплив зовнішніх та внутрішніх чинників на процес навчання, які змінюють його в залежності від ситуації, певних обставин. Прикладом цього є технологія самоспрямованого навчання з орієнтацією на персональну відповідальність (Personal Responsibility Orientation) Р. Брокетта й Р. Хіємстра [21] (рис. 6). Сутнісною відмінністю даної моделі є введення до її структури персональної відповідальності за власні дії та навчання, що є умовою для здійснення самоспрямованого навчання. Саме персоналізована відповідальність за свій вибір, дії та наслідки дозволяє бути незалежним і самостійним. Вчені вважають, що самоспрямованість не є панацеєю від усіх проблем у навчанні дорослих, але якщо є можливість надати більший контроль над навчанням, то необхідно допомогти учням у цьому [14; 17].



Рис. 6. Модель самоспрямованого навчання з орієнтацією на персональну відповідальність (PRO) [21, с. 25]

Отже, Р. Брокетт і Р. Хіємстра особливу роль відводять факторам соціального контексту, які є важливим компонентом технології навчання. Водночас критики моделі самоспрямованого навчання дорікають надмірним акцентом на особистості, тоді як соціальний контекст враховується

недостатньо. У моделі PRO хоча дорослий учень займає провідне місце у самоспрямованому навчанні, проте навчальна діяльність не відокремлена від соціального контексту [11; 14; 17]. Дослідники з метою обґрунтування рівнозначності таких складових моделі як дорослий учень (person), навчальний процес (process) та соціальний контекст (context), запропонували трьохвимірну модель самоспрямованого навчання PPC (рис. 6).

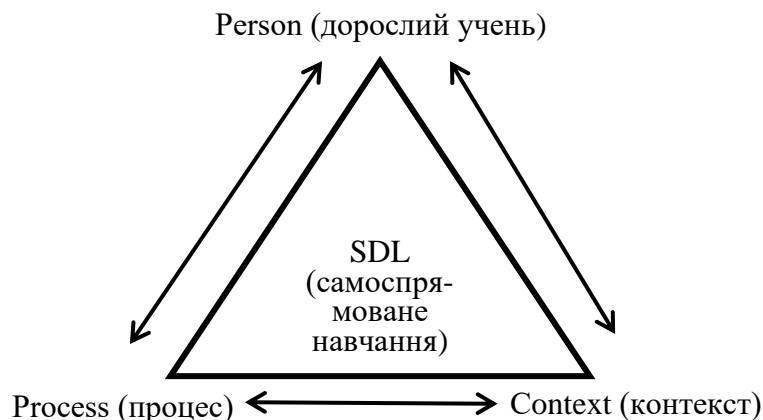


Рис. 6. PPC – трьохвимірна модель самоспрямованого навчання [21, с. 25]

Канадським дослідником Д. Гаррісоном [23] була розроблена інтерактивна модель самоспрямованого навчання, яка відображала тісний зв'язок та взаємозумовленість між мотивацією до навчання та наявною освітньою потребою у людини; між самоуправлінням (контроль завдань), самомоніторингом (когнітивна відповідальність) та мотивацією (вхідна, завдання), які забезпечують самоспрямоване навчання дорослих (рис. 7).

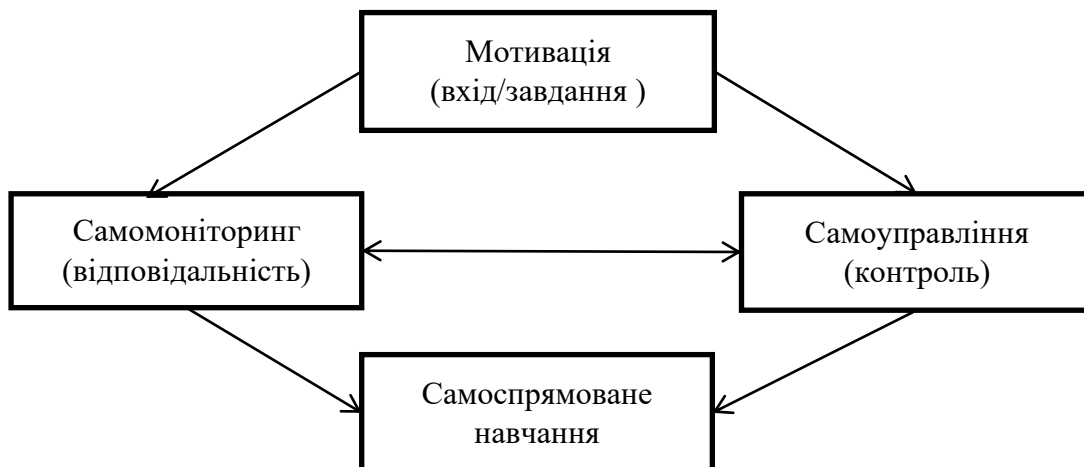


Рис. 7. Модель самоспрямованого навчання за Гаррісоном [23]

За Гаррісоном саме мотивація є рушійною силою навчання дорослих на всіх його етапах, спонукаючим чинником задоволення освітньої потреби. Проте й освітня потреба може слугувати інструментом мотивуючим людину до навчання [3; 14; 17; 23].

Для усвідомлення особливостей технології самоспрямованого навчання за інструментальною моделлю побудови, розглянемо модель

Дж. Гроу [24], що частіше застосовується у формальній освіті дорослих. За її допомогою дорослий учень здатен пройти шлях від залежного учня до самоспрямованого. Модель складається з чотирьох етапів, кожний з яких відповідає певному рівню самоспрямованості учня (таблиця 1). Це дає можливість визначитися з технологіями та методами навчання, а також з місцем, роллю та функціональними обов'язками викладача.

Таблиця 1.

Модель поетапного самоврядування Гроу [24, с. 129]

Етап	Той, хто навчається	Той, хто навчає	Приклад
I	Залежний	Авторитарний, вчитель, тренер	Коучинг із зворотним зв'язком, інформаційна лекція, подолання недоліків та супротиву
II	Зацікавлений	Мотиватор, гід	Проблемна лекція з подальшим обговоренням, формулювання цілей та стратегій навчання
III	Помірно активний	Фасилітатор	Рівноправна дискусія, семінар, групові проекти
IV	Самоспрямований	Консультант, делегування	Стажування, дослідження, індивідуальна робота чи самоспрямована групова робота

Так, якщо на першому етапі дорослий учень не готовий брати відповідальність на себе, за своє навчання, приймати рішення щодо планування, здійснення та оцінювання результатів навчання, має низький рівень самоспрямованості, то на другому етапі з'являється зацікавленість навчанням і рівень самоспрямованості починає підвищуватися. На третьому етапі учень починає проявляти активність, самоспрямованість, але його ще не можна назвати самостійним і незалежним учнем. І тільки на четвертому етапі дорослий учень здатен самостійно формулювати цілі навчання, робити вибір ресурсів для навчання тощо. Він стає самоспрямованим, а роль викладача зводиться до ролі консультанта. Ш. Мерріам [35] модель Гроу називає моделлю поетапного самоврядування (SSDL), яка сприяє самостійному навчанню учнів [14; 17, с. 249].

Таким чином, особливості технологій навчання дорослих визначаються застосуванням в освіті дорослих андрагогічної моделі навчання, андрагогічних принципах навчання; адаптованістю до потреб, інтересів дорослих, які навчаються; спрямованістю на задоволення вимог

суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини.

Література до параграфа

1. Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко, О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., & Сігаєва, Л. Є. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика. Київ: ІПООД НАПН України. 2016. 354 с.
2. Вітвицька С.С., (Ред.) Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти. Житомир: «Полісся». 2015, 368 с.
3. Дернова М.Г. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих. // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 2013. № 7. С. 52–65.
4. Дернова М.Г. Основні положення теорії трансформаційного навчання дорослих. // Психолого-педагогічні науки. 2014. № 5. С. 15–20.
5. Дернова М.Г. Моделі емпіричного навчання дорослих: зарубіжний досвід. // Порівняльно-педагогічні студії, 2015. № 2(24), С. 40–45.
6. Змеєв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва: ПЕРСЭ. 2007. 272 с.
7. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва: Просвещение. 1985. 128 с.
8. Литовченко І.М. Корпоративної освіти у Сполучених Штатах Америки: теорія і практика. К.: ФОП Сладкевич Б.А. 2017. 400 с.
9. Лук'янова Л. Б. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ТОВ «ДКС-Центр». 2017. 147 с.
10. Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ. (Дисс. д-ра пед. наук). Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград. 2005. 417с.
11. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах. Суми: Еллада. 2008. 444 с.
12. Огієнко О. І. Генезис дефініції «освіта дорослих» у зарубіжних дослідженнях. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. 2008. № 19. С. 113–120.
13. Огієнко О., & Чугай О. Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід. Київ: НТУУ «КПІ», 2017. 224 с.
14. Огієнко О. І, & Терьохіна Н. О. Неформальна освіта дорослих у Сполучених Штатах Америки: історія і сучасність. Суми: СНАУ. 2019. 198 с.
15. Огієнко О., Литовченко І. Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст. К: НТУУ «КПІ», 2014. 233 с.
16. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
17. Теренко О. О. Тенденції розвитку освіти дорослих у США і Канаді. Київ: Видавець ФОП Сладкевич. 2019. 398 с.
18. Anderson M. L., & Lindeman E. C. Education through experience. New York: Workers Education Bureau, 1927. 236 p.
19. Cross K. P. Adults as learners: increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1981. 336 p.
20. Boyd R. & Apps J. (Eds.) A conceptual model for adult education. Redefining the discipline of adult education. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 219 p.

21. Brockett R. B. & Hiemstra R. Self-direction in adult learning: perspectives on theory, research, and practice. London and New York: Routledge. 1994. 276 p.
22. Dean G.J. A process model of experiential learning in adult education: Paper presented at the National Conference of the American Association for Adult and Continuing Education. Dallas, TX, 1993. P. 18.
23. Garrison D. R. Self-Directed learning: Toward a comprehensive model. // *Adult Education Quarterly*, 1997. № 48(1). P. 18–33.
24. Grow G.O. Teaching Learners to be Self-Directed. // *Adult Education Quarterly*, 1991. № 41(3). P. 125–149.
25. Itin C. Reasserting the Philosophy of Experiential Education as a Vehicle for Change in the 21st century. // *Journal of Experiential Learning*, 1999. № 22(2). P. 91–98.
26. Kolb D. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. 1984. Режим доступа: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>
27. Jarvis P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education (2nd ed.)*. London: Taylor & Francis. 2007. 202 p.
28. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice (4rd ed.)*. Abingdon: Routledge, 2010. 352 p.
29. Darkenwald G. G., & Merriam S. B. *Adult education: foundations of practice*. NY: Harper & Row. 1982. 260 p.
30. Griffin C. The professional organisation of adult education knowledge. In P. Jarvis (Ed.), *Adult education as social policy*. London: Croom Helm, 1987. P. 86-108.
31. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press. 1970. 376 p.
32. Knowles M. S., Holton III E.E., & Swanson R. A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (7th ed.)*. London; New York, etc.: ELSEVIER Butterworth-Heinemann. 2011. 378 p.
33. Merriam S. B. Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. // *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001. № 89. P. 3–14.
34. Merriam S. B., & Brockett R. G. *The Profession and Practice of Adult Education: an Introduction*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007. 375 p.
35. Merriam S., & Caffarella R. *Learning in Adulthood: A comprehensive guide (3rd ed.)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc. 2007. 533 p.
36. Pratt D.D. *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar: Krieger Publishing Company, 1998. 304 p.
37. Stewart D.W. *Adult Learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company, Inc, 1987. 289 p.
38. Tennant M., Pogson P. *Learning and change in the adult years: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 218 p.
39. Tight M. *Key Concepts in Adult Education and Training (3rd ed.)* Verlag: Falmer Press, 2004. 208 p.
40. Tough A. *The adult's learning projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: OISE Press, 1979. 199 p.
41. UNESCO. (1972). *Report of the International Conference on Adult Education*. Tokyo, 25 July-7 August 1972. Paris: UNESCO, 1972. 93 p.