

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих**

**Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В.,
Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігасва Л.Є.**

**ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ
У НЕПЕРЕРВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ**

Посібник

Київ – 2016

УДК 331.108.013

О 25

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 11 від 07.11.2016 р.).

Рецензенти:

доктор пед. наук, професор Лактіонова Г.М.

доктор пед. наук, доцент Прийма С.М.

О 25 **Особистісний розвиток дорослих у неперервній професійній освіті [посібник] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігаєва Л.Є. – К.: ШООД НАПН України, 2016. – 381 с.**

У посібнику висвітлено особливості використання потенціалу групи для особистісного й професійного розвитку дорослих, проаналізовано модель професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки. Охарактеризовано вітчизняний і зарубіжний досвід використання технологій, форм і методів навчання для особистісного розвитку дорослих у післядипломній освіті, а також у неформальній освіті дорослих; організаційно-педагогічні засади розвитку післядипломної педагогічної освіти. Розкрито дидактичні засади особистісного і професійного розвитку незайнятого населення в процесі перепідготовки.

Для науковців, педагогів-практиків, педагогічного персоналу закладів неформальної освіти, фахівців у галузі професійної освіти, зайнятості населення.

© Колектив авторів, 2016

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
 <i>Аніщенко Олена</i> Особистісний і професійний розвиток дорослих: використання потенціалу групи	5
 <i>Зінченко Світлана</i> Активні форми і методи навчання в особистісному розвитку дорослих.....	68
 <i>Василенко Олена</i> Технології, форми і методи навчання в неформальній освіті дорослих: зарубіжний досвід.....	139
 <i>Баніт Ольга</i> Модель професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки.....	211
 <i>Дорошенко Надія</i> Дидактичні засади особистісного і професійного розвитку незайнятого населення в процесі перепідготовки.....	283
 <i>Волярська Олена</i> Професійний розвиток педагогів у післядипломній освіті (на прикладі інноваційних технологій і методів навчання)	317
 <i>Сігаєва Лариса</i> Організаційно-педагогічні засади розвитку післядипломної педагогічної освіти.....	351

ПЕРЕДМОВА

У сучасних умовах соціальних змін освіта дорослих як соціально-педагогічне явище і соціальний інститут не може розглядатися тільки статично, її значення можна усвідомити лише як складову загальної системи неперервної освіти в її вертикальних і горизонтальних вимірах. Неперервність професійної освіти виражається в організаційній, змістовій єдності, наступності й взаємозв'язку усіх ланок професійної освіти із урахуванням актуальних, перспективних суспільних та економічних потреб, особистісних прагнень і можливостей.

Неперервна освіта спрямована на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, умінь і навичок упродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості, удосконалення професійної компетентності та духовних потреб людини. Особистісний розвиток, з одного боку – це зростання особистісної автономності людини, її свободи, можливості реалізуватися, виявляти творче ставлення до дійсності та власного життєвого шляху, а з іншого – зростання соціальної інтегрованості, соціальної відповідальності, збагачення форм соціальної активності. Якщо у людини збільшується кількість інтересів, стимулів жити, з'являється внутрішня свобода, незалежність, відповідальність, любов до світу та людей, то це означає, що людина росте особистісно, душевно, духовно. Конкретними показниками рівня розвитку особистості є розвиток інтелекту, володіння емоціями та здатність володіти собою, розвиток ініціативи та відповідальності, рівень культури, піднесення мотивів.

Використання матеріалів, викладених у посібнику, сприятиме підвищенню рівня особистісного розвитку дорослих у неперервній професійній освіті, а саме: набуттю соціокультурних знань, навичок міжособистісного спілкування, розумінню сучасних світоглядних проблем, вивченню історії, економіки, знань про людину і сучасний світ. Адже це той мінімум, який необхідний сучасній дорослій людині.

Авторським колективом посібника висвітлено окремі аспекти особистісного розвитку дорослих у неперервній професійній освіті. Сподіваємося, що викладені у науковому виданні матеріали зацікавлять науковців, співробітників центрів зайнятості, обласних відділів профтехосвіти, науково-методичних і навчально-методичних центрів, кабінетів профтехосвіти, а також педагогічний персонал професійно-технічних навчальних закладів.

ОСОБИСТІСНИЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ: ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ГРУПИ

Особистісний і професійний розвиток дорослих має бути неперервним процесом. Він пов'язаний із набуттям нових і вдосконаленням сформованих компетенцій, знань, умінь і навичок упродовж життя, які можна використати для професійної самореалізації та в особистому житті. У цьому процесі важливу роль відіграє життєвий (вітагенний) і професійний досвід дорослих, їх самосвідомість і відповідальність, здатність до самоосвіти та ін.

Група і групова взаємодія. Від ефективності внутрішньогрупової та міжгрупової взаємодії залежить не лише соціально-психологічний клімат, а й ефективність функціонування груп різної величини та природи, а також повноцінна самореалізація особистості як члена малої групи.

Зазначимо, що група (нім. *gruppe*, італ. *gruppo*, провале, *ггор* – «вузол», *ггорраг* – зв'язувати) – сукупність людей, об'єднаних спільністю інтересів, діяльності, а також сукупністю предметів, об'єднаних спільністю ознак, властивостей [14]. Як свідчить аналіз джерел, група складається з кількох людей, які працюють разом для досягнення групових або організаційних цілей. Будь-якій групі притаманні характерні риси, а саме: спільна мета для всіх її членів і взаємодія між учасниками, яка передбачає обмін думками, обговорення проблем, емоційну участь у різних видах діяльності; її динамічність (якщо група досягає певних успіхів, то її можна назвати успішною) [12]. Отже, йдеться про групові інтереси, групові потреби, групові думки, групові цінності, групові норми, групові цілі [6].

Доцільно привернути увагу до особливостей взаємодії у малих соціальних групах. Серед чинників виникнення малих соціальних груп – необхідність розв'язання будь-яких суспільних завдань. У ході їх реалізації окреслюються особливості групової взаємодії, яка полягає у спільній

цілеспрямованій діяльності членів групи, які мають виконувати певні робочі функції: обмінюватися інформацією, узгоджувати свої дії із логікою трудового / освітнього процесу, виконувати певні вимоги. Це сукупність взаємовідносин, що вибудовуються за адміністративним, технологічним або правовим принципами, зумовлена об'єктивними соціальними відносинами, до яких людина залучається незалежно від її симпатій-антипатій [14].

П. Горностаї [10] слушно акцентує увагу на тому, що «без урахування закономірностей групових процесів неможливе підвищення ефективності функціонування малих груп, а розуміння цих закономірностей не може бути здійснено без розробки теоретичних концепцій, що описують глибинні процеси в малих групах», а також на необхідності дослідження групової свідомості та групового несвідомого.

Групову взаємодію доцільно розглядати у педагогічному, психологічному, соціологічному контекстах (табл. 1).

Таблиця 1

Групова взаємодія як міждисциплінарна терміносполука

Групова взаємодія		
Педагогічний контекст	Психологічний контекст	Соціологічний контекст
Складова навчання, виховання – спільної діяльності.	Сукупність взаємообумовлених дій між окремими особами і групами, процесуальні характеристики спільної діяльності.	Невід’ємна складова функціонування певної соціальної спільноти, групи.

Загалом, групова взаємодія – це атрибутивна ознака групової діяльності, її процесуальна сторона, що є системою безпосередніх, взаємообумовлених дій учасників певної реальної соціальної групи, спрямованих на реалізацію поставлених цілей [32, с. 61]. Отже, групова взаємодія є, з одного боку, характеристикою соціальної групи, зумовленою рівнем її розвитку, а з іншого

– атрибутом, процесуальною стороною групової діяльності.

За Т. Григор'євою [12], групову взаємодію доцільно тлумачити як навчальну діяльність дорослих на основі їх ціннісно-орієнтованої єдності, що «суттєво впливає на формування їх ціннісних орієнтацій, а саме: посилюється мотивація навчання та навчально-пізнавальна активність дорослих студентів; налагоджуються колективні стосунки; підвищується персональний статус членів групи». Водночас С. Саркісова [32] групову взаємодію розглядає як соціальну взаємодію, яку доцільно тлумачити «в контексті приналежності людей до певних реальних соціальних груп, тобто груп, які реально існують в суспільстві». Йдеться й про взаємодію між окремими індивідами та їх угрупованнями в середині групи (внутрішньогрупова взаємодія), так і за її межами (міжгрупова взаємодія). Науковець переконливо доводить, що контакти між учасниками групи мають бути не тільки просторовими і психологічними, а й соціальними, що передбачає систематичний обмін соціально зорієнтованими діями, наявність стійких соціальних відносин. Групова діяльність між учасниками однієї групи або кількох груп є вищою формою таких відносин.

Теорії групової роботи. Когнітивні теорії і теорії соціального наuczіння дають можливість викладачам-андрагогам інтерпретувати й аналізувати мотиви поведінки індивідуумів у груповій взаємодії, визначати ціннісні орієнтації дорослих, допомагати їм зрозуміти, як вони «відчувають один одного», як формуються їх знання про світ і життєві ситуації. Досвід групової взаємодії формує ціннісні орієнтації, позитивні очікування, компетентність і навички соціальної взаємодії.

Теорія відносин розглядає відносини у групі як певні стійкі зв'язки, що допомагають різним категоріям дорослих зрозуміти свої обов'язки у міжгруповій взаємодії, навчитися співіснувати з іншими членами групи в обставинах, які змінюються, сформувати необхідні навички для «вибудовування» психологічної дистанції у груповій взаємодії.

Рольова теорія особистості ґрунтується на знаннях про рольові

очікування, рольові конфлікти, відносини, які формуються у процесі групової роботи. На андрагога – викладача, що працює у закладах освіти дорослих, покладається створення умов для особистісного зростання дорослих, поліпшення їх соціального функціонування у суспільстві.

Теорія комунікації сприяє створенню уявлення про динамічний обмін інформацією між членами групи. Комунікація виступає як рольовий обмін інформацією, націлений на досягнення певного результату. У цьому контексті комунікація є певним інструментарієм для вирішення завдань групової роботи. Теорія комунікації уможливує спостереження у процесі групової динаміки специфічних перешкод, які ускладнюють функціонування особистості у соціумі, розробку програм з їх подолання, розвиток навичок виявлення індивідуальних почуттів та уявлень у колективному спілкуванні.

Концепція групової діяльності зумовлює формування відносин не тільки у просторі групи, а й за його межами. Зовнішнє соціальне середовище включається у процес соціальної роботи, коли окремим членам групи необхідно навчитися змінювати ситуацію, впливати на її оточення. Кожен член групи може екстраполювати індивідуальні концепції компетенції, вони можуть бути прийняті групою або ж відкинуті нею. Як свідчить аналіз наукових джерел, групову роботу доцільно розгортати за принципом «тут і зараз», а її основними домінантами є планування у поєднанні зі спонтанністю. Групова робота дає її учасникам можливість отримати досвід, який вони зможуть використати у подальшому.

Групова комунікація, її функції. Комунікація в малій групі виконує багато функцій, серед яких – інформаційна, розвиток корпоративної культури, забезпечення узгодженості дій та ін.

Одна з головних функцій комунікації в малій групі – не просто зміна установок або поведінки члена групи під впливом зовнішніх стимулів, а й формування загальної картини світу учасників групи (за М. Василюку). Це неперервний процес, що складається з послідовного ряду взаємодій, в результаті яких відбувається взаємопроникнення картин світу учасників групи

і виникає згода між ними, що дозволяє кожному члену групи розуміти точки зору інших. У цьому процесі важливу роль відіграє комунікація, яка уможлиблює формування особливої, своєрідної культури групи. У малих групах дорослі спілкуються один з одним інакше, ніж зі сторонніми. У результаті спілкування членів групи між собою встановлюється особлива комунікація, завдяки чому формується своєрідна культура спілкування, характерна саме для даної групи, яка може містити особливі форми прояву (мова, норми і правила поведінки, міфи, традиції та ритуали). У групах також існує система певних санкцій по відношенню до порушників групових норм і правил, прийнятих тільки в цій групі.

Таким чином, комунікація в малій групі сприяє обміну інформацією між її членами, а також підтримці як відносин, так і самої групи.

Групова навчально-виховна взаємодія, групові форми і методи роботи. В умовах швидкоплинних змін все більшої актуальності набувають групові форми і методи роботи, використання яких сприяє вирішенню ряду актуальних проблем, серед яких – підвищення ефективності та результативності навчання та виховання, забезпечення особистісного розвитку тих, хто навчається, сприяння їх соціалізації та професіоналізації. Використання групових форм навчання у формальній освіті не завжди дає очікуваний ефект. Окрім зацікавлення слухачів та активізації їх діяльності часто-густо виникає ставлення до навчання як до розваги [3, с. 159].

У неформальній освіті гнучкість групових форм роботи дозволяє моделювати різноманітні ситуаційні форми міжособистісної взаємодії, розробляти різні практико орієнтовані програми і працювати з різними категоріями учасників, вирішувати проблеми ефективності організації та управління людьми, регуляції відносин тощо. Водночас нагальність групових форм роботи актуалізують запити різних областей соціальної практики. У зв'язку з цим питання, пов'язані з методикою організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих набувають особливо важливого значення.

Групова навчально-виховна взаємодія дорослих має ґрунтуватися на людиноцентричному, гуманістичному, особистісно орієнтованому, діяльнісному, суб'єкт-суб'єктному підходах, засадах співробітництва, теоріях розвивального, інтерактивного навчання, технологіях індивідуально-кооперативного та інших технологіях навчання. Водночас групова навчальна діяльність являє собою форму організації навчання в малих групах слухачів, яких об'єднує загальна навчальна мета за умови опосередкованого керівництва викладача / тренера у співпраці з колегами. Особлива увага приділяється груповим цілям та успіху всієї групи, які можуть бути досягнутими у результаті самостійної роботи кожного члена групи (команди) у постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи під час роботи над темою (проблемою), проблемним питанням [35, с. 102-103].

Мета технології групової навчальної діяльності – розвиток того, хто навчається, як суб'єкта пізнавальної діяльності. Завдання технології – навчання співпраці під час виконання групових завдань, розвиток умінь і навичок групової взаємодії, уміння співпрацювати на засадах людиноцентризму; стимулювання мотивів навчання; розвиток емпатійності як механізму реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків; розвиток рефлексивних, комунікативних умінь і навичок та ін.

Як різновид навчальної взаємодії, групова діяльність є багатофункціональною, на яку покладено виконання мотиваційної, навчальної, розвивальної, виховної, організаційної функцій. Серед етапів підготовки учасників до групової навчальної роботи Л. Лісіна [18] виокремила такі:

1. Індивідуальне самонавчання. Слухачі виконують ту чи іншу самостійну роботу (робота з досліджуваними об'єктами, посібником, комп'ютерними програмами, дослідницька праця) і складають письмові повідомлення по її результатах.

2. Парне взаємонавчання. Слухачі в усталених парах (наприклад, колеги за одним столом), або в парах змінного складу (упродовж заняття слухачі міняються місцями «за конвеєром») пояснюють один одному яке-небудь

питання, захищають свою думку, оцінюють результати колеги.

3. Групова робота із загальної теми. Навчання всередині групи. Ті, хто навчається, об'єднані в групи, взаємодіють усередині них; пояснюють новий матеріал, обговорюють його, оцінюють свою діяльність, готують виступ.

4. Взаємонавчання груп. Групи, що займаються різними проблемами чи видами діяльності (теоретики й експериментатори) тимчасово поєднуються, щоб поділитися досвідом, інформацією, проблемами. Слухач замість викладача / тренера. Один чи двоє слухачів навчають усю аудиторію, ведуть практичне заняття з опанування нової технології, проводять лекцію чи інше заняття.

5. Підготовка виступів. Відпрацьовуються такі види діяльності: техніка виступу, методика ведення дискусії, формулювання питань і відповідей до них, аргументація суджень, резензування, оцінювання, аналіз.

6. Колектив, що самоорганізується. У процесі оволодіння слухачами окресленими видами діяльності їм надаються можливості щодо самоорганізації навчання.

Коли слухачі опанували прийоми роботи в групі, навчилися спілкуватися, співпрацювати, можна упроваджувати групову технологію, яка передбачає взаємодію не тільки членів групи, а й взаємодію між групами і є більш складною у порівнянні з груповою діяльністю. У ході виконання частини загального завдання це дозволяє кожній групі працювати на спільний результат.

Якщо взяти за основу структуру педагогічної технології, зміст групової навчальної роботи, то можна виокремити певні складові групової навчальної технології [18] (табл. 2).

Таблиця 2

Структура групової навчальної технології

Складові групової навчальної технології		
Концептуальна	Змістова	Процесуальна

Уособлює опертя на певну наукову концепцію, що передбачає наукове обґрунтування досягнення освітньої мети.	загальні цілі (забезпечення активності у навчальному процесі); конкретні цілі (досягнення високого рівня опанування змісту); зміст навчання.	Власне технологічний процес: організація процесу групового навчання; діяльність учасників; діяльність викладача / тренера щодо керівництва процесом навчання; діагностика процесу та його корекція.
--	--	---

Л. Лісіна [18] слушно зазначає, що групова технологія навчання стимулює розвиток особистості через: взаємозбагачення суб'єктів навчання в групі; організацію спільних дій, що веде до активізації навчально-пізнавальних процесів; розподіл початкових дій та операцій (задається системою завдань, що обумовлюються особливостями досліджуваного об'єкта); комунікацію, спілкування, без яких не відбувається розподіл навантаження, обмін думками, і завдяки яким плануються адекватні навчальні задачі, умови діяльності й вибір відповідних способів взаємодії; обмін способами взаємодії, зумовленими необхідністю побудови різних способів для одержання спільного продукту діяльності – розв'язаної проблеми; взаєморозуміння, зумовлене характером включення учасників у спільну діяльність; рефлексію (ставлення слухача до власної дії із подальшою адекватною корекцією цієї дії).

Серед умов ефективності упровадження групових навчальних технологій доцільно виокремити такі: чітке формулювання завдань викладачем / тренером; усвідомлення загальної мети всіма суб'єктами навчальної взаємодії; доцільний розподіл обов'язків усередині груп; взаємовідповідальність; володіння викладачем / тренером прийомами спонукання учасників до активної креативної діяльності, пошуку нових способів дій; своєчасний контроль та ін.

Наведемо орієнтовний перелік видів діяльності, яким навчаються слухачі в групі: підготовка виступу перед великою аудиторією, демонстрація досвіду, вивчення нових технологій; колективне обговорення й розв'язання поставленої проблеми методом «мозкової атаки»; виступи слухачів у групі за задалегідь підготовленими питаннями; підготовка слухачів до взаємодії з іншими групами, підготовка конкурсів і змагань, питань для них, участь груп у розв'язанні загальної для всього колективу задачі; виконання складного творчого завдання (дослідження об'єкта; розроблення проекту, моделі; екскурсія, що передбачає підготовку звіту та ін.); підготовка групи слухачів до проведення семінару або іншого заняття з усією групою (воркшопу, дискусії, диспуту та ін).

Важливо виокремити характерні ознаки навчання в малих групах [35, с. 111]: єдність мети і завдань (в основу навчання у групі покладено співробітництво, а не змагання); індивідуальна відповідальність (означає, що успіх усієї команди (групи) залежить від внеску кожного учасника, що передбачає допомогу членів команди один одному); рівні можливості успіху (передбачається, що будь-який учасник має удосконалювати власні досягнення); кожен учасник вчиться в силу власних можливостей, здібностей і тому має шанс оцінюватися нарівні з іншими.

Технології групової навчальної діяльності не завжди дають очікуваний ефект. Зокрема, у закладах формальної освіти ті, хто навчаються, можуть ставитися до навчання як до розваги, що негативно позначається на підготовці до занять. Серед недоліків групової навчальної діяльності – значні витрати часу на підготовку і проведення, не дозволяють проконтролювати та об'єктивно оцінити участь кожного слухача; роботою мікрогруп важче управляти, особливо при великій їх кількості; у такій групі відсутній стимул особистих амбіцій, оскільки досягнуті окремим членом групи результати не сприймаються як його заслуга, а стають загальним надбанням; можливість приховати свою низьку інтелектуальну здатність за спинами інших учасників [3, с. 159; 37, с. 21]. Іноді усвідомлення зазначених вище характеристик

призводить до того, що групові технології навчання використовують переважно для активізації пізнавальної діяльності молоді та дорослих.

Водночас серед переваг групової навчальної діяльності доцільно виокремити [37, с. 21]: взаємовідповідальність членів групи й собиста відповідальність кожного члена групи за власні успіхи та успіхи колег; спільна творча навчально-пізнавальна діяльність; можливість працювати в міру своїх сил і здібностей; соціалізація особистості кожного члена групи у процесі діяльності; розвиток терпимості й толерантності, готовність визнавати думку інших, відстоювати власну думку переконливими аргументами; можливість загальної оцінки роботи групи і взаємоконтролю.

Командоутворення у груповій навчально-виховній взаємодії. У процесі професійного розвитку особистості в умовах неформальної освіти важливу роль відіграє командоутворення. Командоутворення є процесом цілеспрямованого формування особливого способу взаємодії людей у групі, що дозволяє ефективно реалізувати їх енергетичний, інтелектуальний і творчий потенціали відповідно до поставлених цілей. У контексті нашого дослідження *команда* – це невелика кількість людей, група людей, здатна до взаємодоповнення та взаємозаміни в ході досягнення поставлених цілей [21]. Питання ефективної командної взаємодії доцільно розглядати на трьох рівнях: 1) *рівні особистості* (уявлення про команду та її характеристики, ролі кожного члена в командній взаємодії); 2) *рівні групи* (команди та особливостей її функціонування); 3) *рівні організації* (результативності діяльності команди для організації в цілому).

Командна робота (*Teamwork*) уособлює цілеспрямовану спільну діяльність однодумців, які вирішують загальну задачу на основі інтеграції знань у різних професійних галузях за правилами, виробленими спільно. Успішна команда – «це правильний мікс різних ролей» (за Я. Діркком) [15]. Ефективність команди багато в чому залежить від того, наскільки кожен член групи усвідомлює свої завдання і цілі групи в цілому, вносить свій внесок в їх досягнення, підтримує зусилля своїх колег. Зазвичай кожен член команди

виконує одну, часто дві, а, можливо, три й більше командних ролей. Водночас керівництво є ключовим фактором командування, що здійснює вплив через розвиток та узгодженість цілей команди, фактор міжособистісних відносин і командних ролей, фактор вирішення проблем.

Серед особливостей діяльності в команді – консолідована спільність («поєднання усіх можливих й необхідних ресурсів, ... умінь, емоцій, прагнень, мрій, дій»), вирішення спільної задачі, синергетичний або командний ефект («є і метою створення, і наслідком командної роботи») [9]. Феномен командування візуалізує креативно орієнтований управлінський процес конструктивного спрямування. Добираючи учасників / членів команди, як правило, здійснюється відбір кандидатів, виходячи з наявних у них знань, умінь і навичок, досвіду. Водночас для забезпечення ефективної діяльності команди важливі не тільки навички, знання й досвід, а й особистісні якості її членів.

Коли учасники працюють у складі однієї групи або команди, кожен із них виконує ролі, які залежать від професійних навичок і практичного досвіду, а також від особистісних якостей.

Модерація групової роботи. Технологія модерації (*Moderare* – з латинської – приводити в рівновагу, управляти, керувати, регулювати) – ефективна технологія, яка дозволяє значно підвищити результативність та якість освітнього процесу шляхом посилення мотивації всіх учасників навчально-виховної взаємодії, активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, ефективного управління процесами навчання, виховання й розвитку особистості. Модерація – це: сукупність технік і методів по організації взаємодії в групі з метою прийняття рішень; спосіб системного, структурованого ведення наради (семінару) з прозорими методами з метою ефективної підготовки, проведення та підбиття підсумків зустрічі [36, с. 2].

В основу розроблення цілей, принципів, змісту і методів модерації покладено положення педагогічних, психологічних і соціологічних наук, що актуалізують зацікавленість усіх суб'єктів освітнього процесу, забезпечення

комфортності навчання кожного слухача [25, с. 97].

Ефективність модерації визначається тим, що використані прийоми, методи і форми організації пізнавальної діяльності спрямовані на активізацію аналітичної та рефлексивної діяльності особистості, розвиток дослідницьких і проєктувальних умінь, розвиток комунікативних здібностей і навичок роботи в команді [24]. Процес спільної роботи, організований за допомогою прийомів і методів модерації, сприяє зняттю бар'єрів спілкування, створює умови для розвитку творчого мислення та прийняття нестандартних рішень, формує і розвиває навички спільної діяльності.

При використанні технології модерації принципово змінюється і роль педагога. Він стає консультантом, наставником, старшим партнером, що принципово змінює ставлення до нього тих, хто навчається.

Цілі застосування модерації – ефективне управління групою, максимально повне залучення всіх суб'єктів навчання в освітній процес, підтримка високої пізнавальної активності упродовж усього заняття, гарантоване досягнення поставлених цілей. Таким чином забезпечується оптимальне використання хронометражу навчальних та інших видів занять, а також енергії і потенціалу всіх учасників освітнього процесу.

Технологія модерації спрямована на продуктивну організацію групової роботи, залучення всіх членів групи до обговорення проблем, виконання завдань, презентації результатів самостійної роботи та ін. на основі зацікавленості, мотивованості, спрямованості на досягнення освітніх результатів. Така робота може проводитися в парах, міні-командах або малих групах, або всією групою. У модерації також застосовуються відомі техніки вирішення проблем і пошуку оптимальних рішень – мозковий штурм, кластер, морфологічний аналіз, ментальні карти, шість капелюхів мислення, синектика та ін. Використання технології модерації дозволяє досягти ефективності особистісного і професійного розвитку людини за умови реалізації таких ключових процесів [24, с. 49]:

- ефективна взаємодія (інтерація) учасників групової взаємодії;

- упорядкований обмін інформацією (комунікація) між усіма учасниками;
- унаочнення ходу й результатів освітнього процесу (візуалізація);
- мотивація учасників освітнього процесу;
- моніторинг освітнього процесу;
- рефлексія педагога-андрагога й слухачів;
- аналіз діяльності учасників, оцінка результатів.

Серед процесів модерації важливу роль відіграє *інтерація* як основоположний процес модерації. Без ефективної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу немає модерації, немає і очікуваних результатів. Для організації ефективної взаємодії слухачів формуються малі групи, в яких у подальшому відбувається основна робота. У процесі спільної роботи здійснюються різні інтерації: викладач / тьютор – слухач, слухач – слухач, викладач / тьютор – мала група, викладач / тьютор – навчальна група, мала група – мала група, мала група – навчальна група, слухач – мала група, слухач – навчальна група.

У формальній освіті принципи й методи формування груп залежать від завдань, які викладач вирішує під час певного навчального заняття, і від індивідуальних особливостей слухачів, їх підготовки і соціальної ролі в студентському колективі. Групи можуть бути сформовані, виходячи з побажань студентів або за пропозицією викладача, коли необхідно досягти рівномірного розподілу студентів за рівнем їхньої підготовки. Під час формування груп важливо розуміти, що від цього буде залежати ефективність взаємодії тих, хто навчається, і результативність навчально-виховного процесу. Можна працювати в сталих групах на всіх навчальних заняттях, можна формувати групи щоразу на кожне заняття. Вибір залежить від ефективності роботи групи, групової динаміки, конкретних задач навчального заняття і навчально-виховного процесу в цілому.

Критерієм ефективності взаємодії слухачів є здатність групи успішно діяти для досягнення поставлених цілей. Ефективний процес формування

нових знань і вмінь, активний розвиток соціальних, професійних вмінь і навичок забезпечують підтримку співпраці у груповій роботі. Таким чином, недостатньо просто організувати роботу в групах, зусилля і майстерність педагога-андрагога мають бути спрямовані на побудову ефективної взаємодії слухачів (інтерація). Процес комунікації забезпечує ефективність інтерації [25, с. 97]. Метою побудови комунікативного процесу має стати ефективний обмін інформацією між його учасниками. Для цього учасників необхідно забезпечити якісними джерелами інформації, зручними каналами комунікації, умовами для вільної генерації, точної передачі і сприйняття інформації всіма учасниками процесу. Важливого значення набуває й нейтралізація комунікативних бар'єрів і розривів комунікації та значних спотворень при передачі інформації.

Важливо, що комунікація – це ще й процес прямого й непрямого впливу, що здійснюється вербальними і невербальними засобами через поведінку викладача / тренера, його пози і жести, вираз обличчя, очі, які можуть передавати набагато більше інформації, ніж слова [25, с. 98]. Усе це чітко сприймається слухачами і «вбудовується» в загальний процес одержання інформації.

Для ефективної реалізації задуму необхідно здійснити ще один ключовий процес – візуалізацію. За [25], включення візуалізації в навчально-пізнавальний процес дозволяє активно задіяти зоровий канал отримання інформації. Пошук оригінальних форм відображення результатів роботи команди, реалізація в цьому процесі всіх здібностей слухачів, вільне самовираження і пов'язані з цим яскраві позитивні емоції забезпечують ефективність засвоєння і закріплення набутих знань і вмінь.

Т. Постоян [25, с. 98] слушно акцентує увагу на тому, що презентація результатів роботи команди дозволяє всім учасникам взаємодії ще раз звернутися до напрацьованого матеріалу, візуалізованого у простій і зрозумілій формі, поставити один одному запитання та взяти участь в обговоренні відповідей.

Моніторинг (освітнього процесу, групової динаміки) є наступним важливим процесом модерації. Його проведення передбачає спостереження і порівняння реальних результатів кожного етапу навчального заняття із запланованим, а також формальну й неформальну фіксацію ходу і результатів навчально-виховного процесу та внесення, за необхідністю, коректив у хід заняття. Так, моніторинг групової динаміки передбачає забезпечити плавність проходження стадій розвитку групи і досягти стану співпраці учасників команди, підтримати їх взаємодію, взаємодопомогу, доповнення здібностей один одного для успішного виконання спільної роботи. За умови розвиненого співробітництва учасники команди самі себе навчають [25, с. 98].

На відміну від традиційних технологій, технологія модерації надає широкі можливості для рефлексії – осмислення нових знань, умінь, якостей і цінностей, критичного аналізу інформації, генерації відповідей на виклики оточення, а також самооцінки себе, власної поведінки, ролі, власного вкладу в процес групової роботи, корекції власної діяльності на основі цієї оцінки і потреб групи [24; 25, с. 99].




Отже, модерація – це ефективна інноваційна технологія, яка дозволяє значно підвищити результативність та якість професійної підготовки. Ефективність модерації визначається тим, що прийоми, методи і форми організації групової діяльності спрямовані на активізацію аналітичної та рефлексивної діяльності студентів, розвиток дослідницьких і проєктувальних умінь, розвиток комунікативних здібностей і навичок роботи в команді. Технологія модерації дозволяє розвивати у дорослих мотивацію, ціннісні орієнтації, професійну компетентність, формувати потребу у професійному та особистісному самовдосконаленні.

Особистісний і професійний розвиток дорослих у неформальній освіті. Особистісному і професійному зростанню дорослих сприяє навчання на різних курсах, відвідування тренінгових занять, участь у конференціях та інших заходах. Важко переоцінити роль у цьому процесі мережі Інтернет, електронних бібліотек, ресурсних центрів та ін.

Воркшоп (Workshop). Воркшоп (у перекл. – «робоча майстерня») – навчальний захід (нарівні із семінарами, курсами, майстернями), на якому учасники отримують знання самостійно. Основні відмінності воркшопа від заходів іншого типу – висока інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність учасників, актуальний досвід й особисте переживання. Експерт, ведучий, керівник воркшопа допомагає учасникам визначити мету, завдання високопродуктивної майстерні, підбирає методи та прийоми для активного дослідження. Учасники використовують особистий досвід і професійні знання та вміння, наявні в них із теми воркшопа. Вони діляться ними з іншими учасниками заходу. Ведучий уміло контролює процес, спрямовує діяльність групи.

Мінімальна тривалість воркшопу – половина дня. Максимальна – п'ять-сім днів. Основні методи і прийоми – аналіз ситуацій, створення проектів і презентацій, «мозковий штурм», параметричний практикум, виконання індивідуальних і групових вправ. Теоретичні «вкраплення» у формі лекцій застосовуються дуже рідко й у мінімальному (необхідному для повного висвітлення теми) обсязі. За результатами проведення воркшопу група напрацьовує певний інструментарій, модель поведінки в конкретній ситуації. У такій формі організації навчання акцентується увага на динамічності знань. Відповідальність за результат навчального процесу розподіляється між учасниками й ведучим. Кожен учасник воркшопу отримує індивідуальне рішення конкретного завдання. Результативність заходу визначається внеском учасників [8].

Отже, воркшоп – це колективний навчальний захід, учасники якого отримують нові знання та навички в процесі динамічної групової роботи. Виокремимо основні характеристики воркшопу:

-  Воркшоп – це завжди колективна робота.
-  Акцент в освітньому процесі робиться на самостійності навчання групи.
-  У воркшопі немає слухачів і спостерігачів. Він завжди ґрунтується

на активному залученні та взаємодії всіх його учасників.

✍ Учасники воркшопу самі визначають його цілі і несуть відповідальність за весь навчальний процес.

✍ Оптимальна атмосфера та умови для процесу навчання створюється ефектом групової динаміки.

✍ Головна мета воркшопу – це отримання індивідуального вирішення конкретних завдань кожного його учасника.

✍ Роль ведучого в воркшопі істотно менша, ніж роль його учасників, і обмежується виконанням функцій модератора.

✍ Воркшоп увазі мінімум або навіть повна відсутність теорії і будь-який «вступної» інформації і максимум практики.

✍ Після завершення воркшопу кожен учасник повинен отримати той результат, який був запланований ним на початку участі у заході.

✍ Результативність воркшопу визначається внеском кожного з його учасників.

✍ Учасники самі задають тему й цілі воркшопу, організують процес навчання і задають темп роботи.

✍ Процес навчання заснований на особистих переживаннях і отриманому досвіді кожного з учасників [41].

На нашу думку, цікавою є групова навчальна взаємодія у *форматі* «Світового кафе» (*The World café*). Ідеально підходить, коли необхідно зібрати інформацію, організувати обмін думками великої кількості людей щодо важливих для організації або спільноти питань і проблем; вивчити можливості для подальших дій і прийняття рішень [36, с. 7].

«Світове кафе» – технологія, що передбачає простий процес взаємодії, спрямований на широкий обмін думками, ідеями й досвідом; ґрунтується на припущенні, що учасники вже мають мудрість й уявлення для розв'язання навіть найважчих завдань. Дає змогу одержувати й використовувати глибокі знання про сутність речей.

Учасники сідають за кавові столики, розмовляють і після закінчення

певного часу переходять до інших столиків [1]. Такі раунди обговорень створюють живу «мережу» обміну думками й розширюють, поглиблюють колективні знання. Метафоричне ототожнення всього світу з кафе підкреслює важливість мережі словесного обміну й особистих взаємин, які створюють умови для пізнання, але часто залишаються невидимими.

Технологія використовується для виявлення й активізації колективного інтелекту (обмін знаннями); дослідження учасниками питань, що мають важливе значення; знаходження розв'язків; створення можливостей виявлення нових оригінальних ідей; для стимулювання осмисленої взаємодії між виступаючими й аудиторією; стимулювання активності учасників; обміну досвідом (кейси) і думками

З метою забезпечення ефективності процесу взаємодії, доцільно:

до початку сесії:

- визначити мету: для чого організується «кафе», які параметри важливі для досягнення цілей «кафе»;
- питання: ставте відкриті запитання (передбачається розгорнута відповідь, а не лише «так/ні»); гарне запитання дає шанс виявити нові ідеї й можливості;

під час сесії:

- пояснити мету й технологію «світового кафе» (попросити 4-6 осіб сісти навколо кавового столика й створити невимушену дружню атмосферу (макс. 5 хвилин);
- за кожним столиком закріпити фасилітатора, який пропонує нове питання, кейс або проблему, пов'язану з порушеною проблемою; одночасно інші учасники за сусідніми столиками також займаються дослідженням подібного питання;
- учасники й «господар» столика обговорюють питання й записують усі основні ідеї безпосередньо на столі, покритому аркушем фліпчарта.

У цілому цей процес більшою мірою схожий на робочу сесію, а не на презентацію (15-30 хвилин).

Після першого раунду обговорення учасники переходять до іншого стола («посланці ідей»). Господар стола коротко інформує їх про ідеї, запропоновані в ході попереднього раунду обговорень. Відновлена бесіда збагачується ідеями, темами й питаннями, порушеними в ході попередніх обговорень із іншими учасниками.

Цей процес повторюється кілька разів – зазвичай три раунди, й ідеї та погляди починають поєднуватися, а колективні знання – зростати (2-3 рази по 15-30 хвилин)

Доцільно передбачити час на підбиття підсумків та узагальнення в ході бесіди з усією групою. Результатом є «перехресне запилення» (перенесення) ідей і думок (5-15 хвилин).

На цю технологію слід передбачити не менше 60 хв. Іноді нове запитання, що дає можливість більш глибого дослідити проблему, задають у ході останнього раунду обговорень. Цій технології можна дати більш доречну для певної ситуації назву, наприклад: кафе знань, стратегічне кафе, кафе відкриттів тощо. Періодично слід нагадувати учасникам, щоб вони записували й схематично візуалізували основні ідеї.

Принагідно зазначити, що науковцями відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України було удосконалено, адаптовано до освітніх потреб різних категорій дорослих й апробовано технологію World Cafe, запропоновану викладачами Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (Інтерактивний семінар «Освіта дорослих – ключ у XXI століття» у форматі World Cafe (м. Мелітополь, 29 січня 2015 р.) [22]. В основі технології – орієнтація на особистісну сутність людини, прагнення звільнити її від одноманітності в суспільному бутті й особистісному розвитку, людиновимірний потенціал базисних цінностей, які узадають професійну й загальноосвітню (загальнокультурну) компетентність особистості.

Цей семінар став прикладом міжвідомчого, інтердисциплінарного

наукового й водночас практико орієнтованого масового заходу з популяризації ідей і досвіду освіти дорослих. Він мав беззаперечно важливе значення й у контексті реалізації Програми спільної діяльності МОН України та НАПН України у 2014–2016 рр.

Не викликає сумніву й те, що для розвитку освіти дорослих в Україні необхідно створити умови для діалогу представників громадсько-політичної та академічної спільноти, тому до обговорення проблем і перспектив розвитку освіти дорослого населення в регіоні, які перебували в центрі уваги учасників семінару, було запрошено науковців, педагогів-практиків (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Бердянський державний педагогічний університет, Таврійський державний агротехнологічний університет), представників 14 недержавних громадських організацій, органів виконавчої влади, місцевого самоврядування Мелітополя й району, співробітників податкової інспекції, Управління Пенсійного фонду України в м. Мелітополі та Мелітопольському районі, Мелітопольського міського центру зайнятості, військкомату, відділу Управління стратегічного розвитку міста виконавчого комітету Мелітопольської міської ради та ін.).

У МДПУ ім. Б. Хмельницького «Світове кафе» як інструмент і механізм залучення активних громадян до обговорення та знаходження ресурсів, шляхів розв'язання актуальних проблем за досить короткий проміжок часу (менше двох годин) дозволило об'єднати представників різних професій та установ. Неформальна дружня атмосфера цього інноваційного заходу сприяла генерації ідей щодо особливостей розвитку освіти дорослих за такими напрямками («кавовими столами»): мотиви, які спонукають дорослих навчатися впродовж життя; пріоритетні напрями освіти дорослих у регіоні; оптимальний формат навчання дорослих учнів; перспективи розвитку освіти дорослих у регіоні; дії та рішення, що можуть сприяти розвитку освіти дорослих [2].

Учасники і «господарі» столів обговорювали запропоновані питання й занотовували основні ідеї безпосередньо за столами на аркушах фліпчарту.

Цей процес нагадував робочу сесію / раунд (до 20 хвилин). Після кожного з 5 раундів обговорення учасники («посланці ідей») переходили до іншого столу. «Господарі» столів коротко інформували їх про ідеї, запропоновані впродовж попереднього раунду обговорень. Під час комунікативної взаємодії відбувалося збагачення ідеями, висловленими в ході попередніх обговорень з іншими учасниками та їх систематизація, а також розширення, поглиблення колективних знань щодо освіти дорослих. Після цього – підбиття підсумків та узагальнення в ході бесіди з усією групою.

За результатами обговорення, презентованими «господарями» столів, виявилось, що серед мотивів навчання дорослих – бажання не відставати від молоді щодо використання сучасних технологій, підвищення матеріального статку, можливість самореалізації та саморозвитку, працевлаштування, підвищення кваліфікації та ін. Серед пріоритетних напрямів освіти дорослих у регіоні учасники дискусії визначили розвиток громадянської активності, особистісний і професійний розвиток, клуби за інтересами, курси навчання з метою набуття нових навичок, започаткування шкіл сімейних відносин, підвищення якості життя. Оптимальний формат навчання дорослих розглядали у формальному й неформальному контекстах, наголошували на важливості використання інтерактивних і дистанційних форм навчання [2].

З-поміж перспективних напрямів розвитку освіти дорослих у регіоні учасники виокремили: зелений туризм; полікультурну освіту; вивчення іноземних мов, історико-культурної спадщини регіону; інформаційно-технологічну освіту; хобі-курси, зокрема, рукоділля (handmade); дозвілєву, правову освіту; економіку сім'ї та ін.

Особливу активність учасники дискусії виявили в ході обговорення конкретних дій і рішень, які сприяють розвитку освіти дорослих у регіоні. Вони зазначили, що необхідно здійснити моніторинг культурно-освітніх потреб дорослих у регіоні, розробити відповідне навчально-методичне забезпечення, сприяти координації зусиль щодо роботи органів виконавчої влади, громадських діячів, учених, педагогів-практиків у галузі освіти

дорослих, розпочати підготовку педагогічного персоналу для освіти дорослих (андрагогів), активізувати роботу волонтерського руху в галузі освіти дорослих, сприяти визнанню результатів неформальної освіти на державному рівні тощо. Було наголошено й на необхідності консолідації зусиль громадського, державного, ділового секторів задля розвитку громадянського суспільства в Україні. Жваве обговорення викликали результати соціологічного опитування «Освіта дорослих: думка мелітопольців», здійсненого в січні 2015 р. співробітниками Центру соціологічних досліджень МДПУ ім. Б. Хмельницького, щодо виявлення освітніх потреб різних категорій дорослих.

Таким чином, World Cafe дозволило залучити до процесу обговорення колективний інтелект учасників і зорганізувати багаторівневий діалог із проблеми освіти дорослих. Використовуючи неформальну форму обговорення, організаторам вдалося привернути увагу академічної спільноти, громадськості до проблеми освіти дорослих у регіоні. У результаті колективного обговорення було заплановано розроблення програми спільних дій усіх зацікавлених сторін щодо реалізації стратегії розвитку освіти для різних категорій дорослих в Україні, у тому числі на рівні Запорізької обл. Результати проведеного семінару у форматі World Cafe є прогностичними в контексті безперервного процесу інтеграції всіх зацікавлених сторін і громадських інститутів на основі взаємовигідної співпраці з метою розвитку освіти для різних категорій дорослих, а в подальшому – створення доступної, ефективної, результативної освітньої інфраструктури регіону.

Апробація та подальше удосконалення зазначеної технології здійснювалося на базі ІПООД НАПН України (Workshop «Освіта дорослих» у форматі «Світового кафе» (World Cafe) (м. Київ, 19 листопада 2015 р.) [16]. Проведення цього інтерактивного заходу передбачало «коло ідей» в різних міні групах для обговорення певних питань, а саме: «Педагогічна освіта як складник освіти дорослих у перспективних напрямках роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України», «Неформальна освіта

дорослих і потенціал академічного інституту», «Партнерство в освіті дорослих і можливості академічного інституту», «Я – співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Мій доробок для теорії і практики освіти дорослих».

Технологію також було використано у процесі співпраці співробітників відділу андрагогіки з Київським професійно-педагогічним коледжем імені Антона Макаренка (Workshop «Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у педагогічному процесі (на прикладі технології World Cafe)» у рамках Тижня науки (м. Київ, 11 березня 2015 р.), а також у рамках «Андрагогічного практикуму» на Форумі «Освіта дорослих як ресурс місцевого розвитку» (Міжнародні Дні освіти дорослих на Львівщині, м. Львів, 5-10 жовтня 2015 р.).

Брейнстормінг («мозкова атака») – один із методів творчого пошуку рішень, групова процедура мислення, яка дозволяє отримати максимальну кількість ідей за короткий проміжок часу.

Гійс ван Вульф (Gijs van Wulfen), автор книги «Запускаємо інновації. Ілюстрований путівник за методикою FORTH» (The Innovation Expedition: A Visual Toolkit to Start Innovation), пропонує обрати приміщення без столів. Натомість стільці слід розташувати у вигляді підкови, щоб усі мали змогу бачити один одного [17; 43]. Вважається, що нові ідеї часто виникають у першій половині дня. Визначаючи час проведення мозкового штурму, найважливіше обрати період, коли учасники матимуть насагу працювати й думати. Зрозуміло, що кінець робочого дня – не найкраща альтернатива.

Незважаючи на безліч різновидів брейнстормінгу, найбільш ефективним вважається той, учасники команди якого мають можливість поміркувати над новими ідеями в абсолютній тиші. Усе, що спадає на думку, записується на стікерах. Далі кожен учасник по черзі швидко ділиться своїми думками. Такий підхід дає можливість учасникам уважно слухати й водночас удосконалювати власні пропозиції [17].

Гійс ван Вульф (Gijs van Wulfen) обґрунтував понад двадцять складових ідеального брейнстормінгу [43]:

I. АКТУАЛЬНІСТЬ.

- ✓ Сформулюйте актуальну тему.
- ✓ Сформулюйте конкретне і зрозуміле завдання для брейнстормінга (разом із спонсором).
- ✓ Дайте імпульс. Має статися щось важливе – прямо зараз!

II. РІЗНОМАНІТНИЙ СКЛАД ГРУПИ.

- ✓ Запрошуйте людей, для яких завдання має особисту значимість.
- ✓ Запрошуйте людей, здатних внести свій внесок.
- ✓ Включайте в процес і тих людей, хто вміє мислити нестандартно.
- ✓ Включайте до складу команди рівну кількість чоловіків і жінок, літніх і молодих і т. д.
- ✓ Запросіть взяти участь у заході представників вищого керівництва закладу / організації.

III. ПРАВИЛЬНО СПЛАНОВАНИЙ ПРОЦЕС.

- ✓ Створіть атмосферу, в якій кожен учасник буде відчувати себе комфортно (емоційно та фізично).
- ✓ Не дозволяйте учасникам користуватися смартфонами.
- ✓ Ні за яких обставин не проводьте захід у своєму офісі.
- ✓ Виділіть як мінімум два дні на брейнштормінг, присвячений новим і вже відібраним концепціям.
- ✓ На звуження кола ідей передбачте вдвічі більше часу, ніж на їх пошук.
- ✓ Розплануйте і підготуйте ефективну комбінацію методів генерування ідей.
- ✓ Вислуховуйте думки учасників команди щодо організації / зміни власне процесу.
- ✓ Процес має бути приємним. Гарний настрій дає хороші результати.
- ✓ Запровадьте обмеження в часі. Всі учасники мають знати про часові рамки і дотримуватися їх.
- ✓ Запросіть художника-ілюстратора (ілюстратора-скрайбера), щоб він наочно представив результати.

✓ Зберігайте темп, інакше захід буде тривалим і нудним.

IV. ТАЛАНОВИТИЙ МОДЕРАТОР / ПРОФЕСІЙНИЙ ФАСИЛІТАТОР.

✓ Виберіть із складу учасників експерта-фасилітатора, який буде ненав'язливо контролювати процес, залишаючись при цьому в тіні.

✓ Фасилітатор має стежити за «балансом» настроїв у групі. Наприклад, якщо група занадто активна, він має бути спокійний.

✓ Фасилітатору не можна залишати поза увагою учасників.

V. КОНКРЕТНИЙ РЕЗУЛЬТАТ.

✓ Результат роботи має бути конкретним і зрозумілим кожному учаснику.

✓ Створюючи концепції разом з колегами, ви сприяєте формуванню внутрішньої підтримки проекту.

Отже, серед етапів успішного «брейнстормінгу» можна виокремити такі [5]: підготовка до «мозкового штурму»; проведення «мозкового штурму»; запис ідей; узагальнення та відбір запропонованих ідей.

I. Підготовка організатора до брейнстормінгу складається з: вивчення проблеми і виокремлення педагогічного, організаційного або іншого протиріччя, що заважає впровадженню відомих рішень; чіткого формулювання мети «атаки» (нова технологія, сфера застосування і т. д.); підготовки попередніх варіантів вирішення; добору учасників (різних фахівців).

II. Проведення «атаки»: забезпечення розкнутості «внутрішнього контролю» людини; створення доброзичливої, сприятливої атмосфери; заборона критики висунутих ідей; спонукання до вироблення оригінальних ідей; унаочнення всіх пропозицій.

III. Запис ідей: наочний запис під час «атаки» (на фліпчарті, дошці); запис на аудіо-носій; збереження для подальшого узагальнення.

IV. Узагальнення та відбір вироблених ідей: перша класифікація за ознакою: прийнятне – неприйнятне; друга класифікація за ознаками: а) реалізуються; б) важкореалізовані; в) не реалізуються; з нездійснених вибрати оригінальні, а можливо, й божевільні – в них є раціональні ідеї, що

уможливить їх перенесення до тих проектів, які можна впровадити або важко впровадити; можливість продовження «мозкової атаки» з новою проблемою, що виявилася в ході попередньої наради.

Таким чином, група обирає найбільш цінні ідеї, ранжує їх за ступенем важливості і пропонує для впровадження в практику. Поєднання групової дискусії з методами мозкового штурму – це один з кращих способів отримання безлічі ідей, оскільки різні люди мають широку палітру професійного, вітагенного досвіду, володіють різними стилями мислення тощо. Водночас недоліком застосування методу «мозкового штурму», зокрема, є те, що він не гарантує, що буде знайдено оптимальне, абсолютно правильне рішення щодо розв'язання проблеми.

Тренінгове навчання. На сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної науки і практики особливо важливого значення набувають методи активного навчання, серед яких чільне місце посідають тренінги. Вони сприяють розвитку комунікативних здібностей, емоційно-вольових характеристик особистості, підвищенню ефективності процесу набуття й удосконалення професійних знань, умінь і навичок, усвідомленню, виявленню й подоланню особистісних, професійних та організаційних проблем. Вони сприяють ознайомленню з новими зразками поведінки, розподілу відповідальності між лідером та іншими учасниками, допомагають формуванню почуття приналежності до колективу, спонукають до саморозкриття й саморозвитку, дають можливість проаналізувати особистісні риси окремих членів групи та ін., допомагають краще усвідомити внутрішній світ, зробити своє життя успішним та ін.

Створення тренінгу передбачає обрання тренером одного з двох напрямів – створити тренінг під цілі замовника або під власну ідею. Тому тренер при створенні тренінгу бере за основу результат, який він має отримати [4]. У процесі створення тренінгу тренер виконує декілька функцій, які залежать від обраного напрямку – тренінг «за замовленням» або тренінг «під ідею». Функції тренера якнайкраще візуалізуються через його ролі. Щоб

з'ясувати, які ролі притаманні тренеру в процесі створення тренінгу, Г. Сартан пропонує взяти за метафору кінематограф, що дозволить виокремити такі ролі: продюсер, режисер, сценарист, оператор, актор. З цього випливає, що у тренінгу «за замовленням» тренер, ймовірно, виконує ролі режисера, оператора та актора, а замовник тією чи іншою мірою є продюсером і сценаристом. Розроблення тренінгу «під ідею» передбачає виконання тренером ролі сценариста, продюсера, оператора, режисера й актора одночасно [33]. Важливим є те, що у цьому випадку роль продюсера виконує тренер, і саме йому доведеться просувати і продавати створений ним продукт.

Тренінг є формою й водночас технологією, методом організації професійного навчання фахівця. Розрізняють такі різновиди тренінгів [7; 31]: командного згуртування, комунікації, поведінки в конфліктних ситуаціях, презентації, особистісного зростання, управління часом (тайм-менеджмент), стрес-менеджменту, розвитку лідерських якостей, з управління, ведення переговорів емоційної саморегуляції та ін.

Водночас наголосимо, що єдиної класифікації тренінгів не існує. Зазвичай експерти класифікують тренінги залежно від того, для якої категорії дорослих за соціальним і професійним статусом вони призначені (тренінги для керівників вищої і середньої ланок, навчальні курси для персоналу різних організацій, людей третього віку, безробітних та ін.). Деякі тренінги не мають чіткої «посадової» орієнтації, оскільки є універсальними й цікавими для різних категорій дорослих (більшість тренінгів з самоорганізації, ефективної комунікації та ін.). За типом проведення виокремлюють тренінги відкриті й корпоративні.

Фахівці розрізняють чотири групи тренінгів, які спрямовані на розвиток особистісних і професійних якостей дорослих [20]: тренінги з самоорганізації, підготовка до командної роботи, навчання організації інших, навчання орієнтації на клієнта. Особливість тренінгів з самоорганізації полягає у тому, що вони спрямовані на розвиток здібностей, які покращують діяльність фахівця. У рамках цих програм учать ефективно розпоряджатися своїм часом,

правильно розставляти пріоритети, легко приймати самостійні рішення. Тренінги командної роботи мають на меті навчити дорослих координувати свої дії з діяльністю колег (принципи побудови команд, ефективна командна взаємодія, позитивне сприйняття керівництва та ін.). Тренінги з організації інших призначені головним чином для топ-менеджерів. Вищим керівникам викладають уроки ефективної мотивації підлеглих, делегування повноважень, навчають технологіям лідерства і контролю.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що серед основних етапів підготовки і проведення тренінгів виокремлюють такі етапи:

- дотренінговий етап;
- власне тренінг;
- посттренінговий етап.

Методичний аспект проведення тренінгового навчального заняття передбачає визначення способів, засобів, шляхів встановлення контакту з групою, прийняття правил групової роботи, підготовку і виголошення вступної промови, роботу з очікуваннями і запитамі учасників; обґрунтування й реалізація предметного складника заняття; підтримку працездатності групи, залучення всіх учасників до роботи групи; проходження ключових навчальних модулів, завершення навчального заняття, підбиття підсумків, зворотний зв'язок. Тренер має [29]: сформулювати концепцію тренінга, мету і завдання, розробити програму тренінга з обґрунтуванням тематичних модулів, його «дизайн» і методичне забезпечення, робочі матеріали, рекомендації, вправи, роздаткові матеріали та ін.

Як свідчить аналіз наукових і практико орієнтованих джерел, власне розроблення тренінгу реалізується за складниками: мета, учасники (визначається цільова група, від складу якої залежить зміст тренінгу, відповідно до якого добираються методи тренінгової взаємодії), зміст, методи, рамкові умови, тренер.

Важливого значення набуває психологічний клімат у групі, який передусім залежить від цінностей, носієм яких є тренер. У цьому сенсі тренер

подібний до педагога. Якщо педагог не любить дітей, то ніякі інструменти, техніки і прийоми не зможуть компенсувати або замаскувати його ставлення до вихованців. Отже, тренер має створити сприятливе середовище для навчання як підґрунтя формуванню позитивної групової динаміки. Загалом початковий етап роботи з новою групою значною мірою визначає атмосферу взаємодії упродовж усього періоду навчання. На цьому етапі на тренера покладено заохочення відкритого ставлення й спілкування між учасниками; узгодження очікувань учасників щодо курсу з фактичним змістом / вимогами, які встановлено тренером і передбачено програмою; отримання деяких відомостей про учасників, які стануть у нагоді у подальшій роботі в рамках курсу. Фахівці також радять залучати учасників тренінгу зокрема до роботи з переміщення меблів, що може зміцнити їх відчуття участі у створенні навчального середовища й посилити почуття спільної відповідальності за навчальний процес [23, с. 14-15].

Для того, щоб учасники у групі почували себе комфортно, активно ставили питання, мали можливості для самовираження й зворотного зв'язку, брали участь в іграх і відеопробах, експериментували з різноманітними формами поведінки, випробовували різноманітні техніки і прийоми, не боячись припуститися помилки або виглядати некомпетентними, важливо щоб тренер транслював і водночас не нав'язував певні цінності. До них належать [40]:

- партнерські відносини «Я-Ти» (формування суб'єкт-суб'єктних, особистісних відносин; відмова від прагнення домінувати над учасниками тренінгу або маніпулювати ними);
- довіра до людей (щирість і відкритість тренера у взаєминах з учасниками і готовність до співпраці, сприйняття учасника тренінгу на рівних як партнера, віра в людський потенціал, бачення в учасниках тренінгу прагнення до розвитку і підтримка їх у цьому);
- віра у людський потенціал (бачення в учасниках тренінгу спрямованість до розвитку й підтримка їх у цьому);

- визнання та врахування індивідуальних особливостей (зорієнтованість на індивідуальні запити учасників тренінгу, а не сліпе виконання тренінгової програми, сприяння порозумінню учасників, розвитку у них індивідуального стилю замість того замість нав'язування шаблонних форм поведінки);

- адекватне вираження почуттів (щирість з учасниками тренінгу, відкрите вираження своїх почуттів);

- автентичність поведінки (бути справжнім);

- відкритість новому досвіду (толерантність до невизначеності, готовність до несподіваного й непередбачуваного в тренінгу);

- прагнення до саморозвитку (постійне навчання і саморозвиток, у т. ч. і під час власного тренінгу, тим самим подаючи приклад учасникам тренінгу).

Важливо наголосити, що, відповідно до потреб цільової аудиторії, зміст тренінгу може зазнавати змін, щоб максимально задовольнити потреби викладачів, громадський діячів та інших категорій дорослих.

Зазвичай початок тренінгу включає вступ і три етапи (у деяких джерелах ці етапи названо структурними вправами, оскільки вони структурують тренінговий процес і є обов'язковими для проведення кожного тренінгу). В узагальненому вигляді структура тренінгу візуалізується у 8 складових [39].

Вступ (5 % часу). Коротке повідомлення про мету й завдання тренінгу.

I етап. Знайомство (5 % часу). Відбувається знайомство учасників тренінгу.

II етап. Прийняття правил роботи групи (5 % часу). Етап народження групи, коли вона приймає на себе певні зобов'язання і готова їх виконувати.

III етап. Очікування учасників тренінгу (3 % часу). На цьому етапі учасники висловлюють свої очікування від тренінгу. Дуже важливо, щоб кожен учасник висловив свої очікування вголос.

Основна частина тренінгу обумовлена завданнями і змістом тренінгу і складається з чотирьох етапів.

IV етап. Оцінка рівня інформованості учасників (5-10 % часу). Щоб не

повторювати загальновідому інформацію, тренер має з'ясувати, що саме учасники знають стосовно проблеми. Для цього тренер може задавати групі запитання, використовувати анкети, вікторини та ін. Ще один спосіб дізнатися про прогалини в знаннях учасників – запропонувати їм написати анонімно на аркуші паперу запитання тренеру з теми тренінгу. Відповіді на ці запитання учасників можуть скласти основний обсяг інформаційного блоку.

V етап. Актуалізація проблеми (10-30 % часу). Цей етап проходить червоною ниткою через весь тренінг. Тренер може використовувати його для того, щоб актуалізувати інтерес учасників до проблеми, формувати у них мотивацію до змін, а також для того, щоб вони усвідомили проблему як вагому. Завдання цього етапу – зробити проблему актуальною для кожного учасника шляхом упровадження ігор і групових вправ; доручення учасникам, виконуючи завдання по мікрогрупах, розповісти якусь історію, яка сталася з ними або їхніми знайомими, пов'язану з темою тренінгу, та поділитися враженнями, що виникали у них під час розповіді; задавання запитань («Що для Вас означає ...», «Як Ви почуваетесь, коли чуєте ...», «Ви чи ваші знайомі стикалися з...», «Що Ви відчували, коли...», «Я міг би бути дуже щасливим, якби ...», «Я радію, коли ...», «На мою думку, мені заважає ...» та ін.).

VI етап. Інформаційний блок (20-40 % часу). Інформаційний блок треба об'єднати у декілька логічно завершених складників, розподілених по всьому тренінгу. Задача тренера так викласти інформацію, щоб її було почуто й усвідомлено. Крім красномовства, тренер має використовувати наочні матеріали, інтерактивні методи, технології навчання. Можна використати різні стратегії викладу матеріалу, серед яких – покрокова; від цілісної картини – до окремих складників; від загального – до специфічного; від відомого – до невідомого; від невідомого – до відомого і т. ін.

VII етап. Набуття практичних навичок (20-60 % часу). Для розвитку комунікативних, організаторських, рефлексивних та багатьох інших навичок тренер може використовувати широкий арсенал методів і технологій навчання.

VIII етап. Завершення роботи. Отримання зворотного зв'язку (5 % часу).

На цьому етапі відбувається підбиття підсумків тренінгу, з'ясування, чи справдилися очікування учасників; оцінювання зрушень у рівнях інформованості учасників, окреслення перспективних напрямів подальшої діяльності.

Акцентуємо увагу на тому, співвідношення зазначених етапів за обсягом у кожному окремому тренінгу може бути різним, і залежить від цілей і тривалості тренінгу, цільової групи, рівня підготовленості групи та ін. На нашу думку, кожен із зазначених етапів тренінгу має свої специфічні особливості, деталізований виклад яких потребує окремих тематичних публікацій на прикладах конкретних тематичних тренінгових програм.

Розроблення тренінгу – не лише творчий процес, який залежить від професіоналізму його автора. Процес розроблення й упровадження тренінга – складний і багатоступеневий, який широко потрактовано у сучасній літературі й неоднозначно зреалізовується на практиці. Власне, розроблення й проведення тренінгу є серйозним проектом. Залежно від складності й потреб замовника, проект з навчання й розвитку може тривати від двох тижнів до декількох років. Для того, щоб проект був успішним і результативним, необхідно пройти усі етапи підготовки, проведення й пост-проектного супроводу тренінга. За нашим переконанням, тренінгова діяльність з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих має бути інноваційною як за змістом, так і за методичним, процесуальним складниками й вибудовуватися на засадах співтворчості. Відповідно до теорії відомого американського психолога С. Хобфолла, кожен із нас наділений досить широким набором зовнішніх і внутрішніх ресурсів. У зв'язку з цим тренінги з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих покликані розвивати ці ресурси як особистісний і професійний потенціал людини, сприяти самопрезентації особистісних і професійних якостей, самозбереженню, формуванню суб'єкт-суб'єктної позиції різних категорій дорослих і т. ін.

Соціальний театр як форма розвитку культури діалогу. Соціальний театр є міждисциплінарним видом мистецтва, який використовує театральні

методики в прикладних цілях, і передбачає включення широких верств населення в контекст національної культури, соціальну адаптацію людей, у т. ч. і вразливих груп, формування соціокультурних стандартів поведінки та ін. Діяльність соціального театру має спрямовуватися на сприяння соціальній та економічній справедливості, рівності та розвитку культури діалогу і примирення в Україні через створення безпечного простору для діалогу та творчого самовираження мовою театру. Йдеться й про активізацію громадянської позиції вразливих груп населення, роботу з наслідками військового конфлікту в Україні – примирення та налагодження діалогу, підвищення рівня впевненості в собі серед представників вразливих груп населення та мотивація їх до творення змін у своєму житті, підвищення усвідомленості та критичного мислення серед населення про суть та природу конфліктів та про конструктивні шляхи його вирішення, особливо серед представників груп, які знаходяться у ситуації конфлікту або дискримінації (етнічної, гендерної тощо) [13].

Основними видами соціального театру є форум-театр, театр «рівний – рівному», театр Плейбек (PlayBack).

Сутність методики *Форум-театру* полягає в тому, що спеціально підготовлений модератор разом з групою непрофесійних акторів, використовуючи різні техніки, готує коротку візуалізацію певної проблеми. Наприклад, порушення прав людини. Серед героїв є агресор, жертва і кілька «нейтральних» персонажів. У кульмінаційний момент спектакль зупиняється. Це може бути дискримінація, булінг, узурпація влади або фізичне насильство. Після першого перегляду глядацька аудиторія бере участь в обговоренні побаченого, пропонуючи варіанти вирішення. Потім влаштовується ще кілька переглядів, під час яких глядачі мають можливість в будь-який момент сказати «стоп» і самостійно замінити когось з гравців на сцені.

Форма соціального театру «рівний – рівному» зазвичай використовується при роботі з молоддю. Актори з числа школярів, студентів, різних категорій дорослих готують невеликі постановки про різні суспільні

проблеми. Представлені історії можуть бути як реальними, так і сконструйованими з декількох сюжетів. Після перегляду вистави глядачі задають питання героям сцени. Особливість цієї форми в тому, що актори відповідають на них, не виходячи з ролі, що дозволяє набагато краще зрозуміти мотивацію і внутрішній світ персонажа.

Особливість театральної форми Театр Плейбек (PlayBack) полягає в тому, що на сцені грають професійні актори, а сценарії пропонують глядачі. Саме вони розповідають свої історії, які актори тут же, спонтанно, відображають на підмостках. Ідея в тому, що, побачивши «свою» ситуацію з боку, людина може знайти з неї вихід і прийняти які раніше не приходили в голову рішення. Оскільки основне місце в Плейбек посідають людські емоції, іноді його називають «театром психологічних імпровізацій». Завдяки різноманітності глядацьких історій і спонтанної грі акторів, перформанс соціальних театрів, які працюють в форматі Плейбек, виходить унікальним і неповторним – таким, який народжується тут і зараз [13].

Крім перерахованих, існує чимала кількість інших форм театру, завдяки яким сценічне мистецтво здатне допомогти у вирішенні глобальних соціальних проблем, змінити життя як окремої людини, так і громади в цілому.

Диспут і дискусія як різновиди групової проблемної роботи. Диспут (від лат. *disputale* – сперечатися, міркувати) – спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу прийняття рішення в групі; передбачає спір, зіткнення різних, іноді протилежних, точок зору. Він потребує від сторін переконаності, ясного й визначеного погляду на предмет спору, уміння відстоювати свої доводи, прямо й відкрито спростовувати хибні погляди. Серед різновидів диспуту найбільшого поширення набули дискусія, круглий стіл, філософський стіл та ін. Усі ці форми являють собою «колективний роздум» на задану тему, проблему. Водночас усі інтерактивні технології передбачають використання елементів дискусії, диспуту.

Предметом диспуту має стати проблема, що викликає суперечливі судження, й вирішується по-різному. Диспут не виключає, а припускає

глибину й різнобічність розкриття проблеми. Там, де немає предмета суперечки, а є тільки виступи, що доповнюють або уточнюють ті чи інші доводи, не може бути диспуту.

Формулювання теми має бути «гострим», проблематичним, таким, що активізує мислення слухачів, зумовлює різні думки. Цінність має тема диспуту, яка хвилює, концентрує увагу завдяки незвичності, новизні.

Переформатування проблемної ситуації на задачу передбачає конкретизацію теми за допомогою питань диспуту або підтем плану обговорення певної ситуації. Питання або план виробляються відповідно до правил подальшої роботи. Йдеться про правила, що визначають порядок, черговість обговорення або правила висловлень та ін. Важливо візуалізувати правила (написати на фліпчарті, плакаті, дошці, у пам'ятці для слухачів тощо). Можна запропонувати такий сценарій проведення *диспуту*:

1. Тренер представляє учасників, які займають різні позиції.
2. У ході обговорення ухвалюються правила поведінки на диспуті, регламент. Розігруються порядкові номери виступів.
3. Прибічники / прихильники першої точки зору у своєму виступі викладають думку своєї сторони, докладно обґрунтовуючи її.
4. Тренер запитує в прихильників другої точки зору, чи правильно її (думку) зрозуміли. Керівник другої групи робить короткі уточнення.
5. Прибічники / прихильники другої точки зору викладають думку протилежної сторони.
6. Тренер запитує учасників першої групи, чи правильно її зрозуміли. Якщо потрібно, то робляться уточнення. Прихильники першої точки зору задають запитання протилежній стороні.
7. Прихильники другої точки зору відповідають на запитання. Дається час на обмірковування запитань і відповідей.
8. Після відповідей і запитань сторони доводять правильність своєї точки зору й хибність протилежної. Час лімітується.
9. Група експертів (заздалегідь призначена) вирішує, яка група й чому,

довела правильну точку зору. Може статися так, що жодна точка зору не буде правильною. Експерти виходять із фактів і науково обґрунтованих аргументів, а не довільних думок сторін, припущень або голослівних рішень.

10. Підводяться підсумки, робляться узагальнення.

Успішному обговоренню дискусійної проблеми сприяє система основних і додаткових запитань, які ведучий диспуту має заздалегідь продумати й мати у резерві. Технологія організації ціннісно орієнтованої групової проблемної роботи має відповідати на питання: як активізувати дискусію і як підтримувати й керувати дискусією, що вже в розпалі.

На нашу думку, важливе значення мають прийоми підтримування уваги аудиторії. Передусім йдеться про запитання до аудиторії, звертання до окремих слухачів, авансування, несподіване коротке відхилення від теми, демонстрація предмета, наближення до слухачів, розважальні елементи [26]:

- питання до аудиторії (різноманітні питання до слухачів здатні істотно активізувати аудиторію; важливо, щоб питання були простими, тобто вони можуть бути складними за змістом, але повинні ставитись так, щоб аудиторія могла відповісти «так» або «ні»; якщо аудиторія довго не відповідає на поставлене питання, немає рації чекати моменту, коли хтось все-таки відповість – у такому випадку оратор повинен відповісти на поставлене питання сам);

- організація дискусії (якщо оратор відчуває, що увага аудиторії зменшується, то потрібно «завести дискусію»: висловити що-небудь явно суперечливе, а потім пояснити свою позицію, що забезпечить активізацію уваги аудиторії);

- звернення до окремих слухачів (доцільно сказати кому-небудь із слухачів: Ви не згодні? Ви, я бачу, дотримуєтесь іншої думки?; помічено, що питання до окремих слухачів впливають на всю аудиторію);

– авансування (йдеться про навмисне «затягування» повідомлення важливої або цікавої думки, ідеї, деяких подробиць, які напевно цікавлять слухачів; у цьому випадку оратор лише згадує про той або інший факт і

говорить: «Але про це поговоримо дещо пізніше ...»; «Більш детально про це я розповім згодом ...» і т. д.);

- несподіване коротке відхилення від теми (прийом діє досить сильно, хоча ним не можна користуватися багаторазово);

- демонстрація предмета (можна активізувати сприйняття слухачів, демонструючи що-небудь: «От подивіться сюди. Бачите цей предмет? Глянемо на цю маленьку конструкцію ...» і т. д.);

- наближення до слухачів (прийом досить дієвий, однак не слід заходити занадто глибоко в зал, оскільки що це може сприйматися як контроль за тим, чим займаються Ваші слухачі).

Прийоми активізації дискусії [18]:

- *демонстрація «нерозуміння»* (спонукує учасників обговорення, багаторазово проговорюючи, уточнювати свої ідеї, формулювання, доводи. Можливі фрази ведучого: «Я не зовсім розумію, що ви мали на увазі?», «Ваше визначення неясне, уточніть його, будь ласка»);

- *«сумнів»* (внесення сумнівів щодо висловлених ідей) дозволяє відкидати слабкі, непродумані висловлювання, знімати спроби демагогічних виступів. Можливі фрази ведучого: «Чи не так це?», «Це все?», «Ви впевнені у вашій тезі?», «Звучить непереконаливо, бездоказово»;

- *«проблематизація»* (передбачає вимогу пояснення, обґрунтування, доказу висловлених тверджень). Проблематизація зазвичай підвищує продуктивність, обґрунтованість висловлювань. Можливі фрази ведучого: «Обґрунтуйте Вашу тезу», «Що це все-таки значить?», «Чому це так? Поясніть все-таки нам»;

- *«альтернатива»* (ведучий висуває й обґрунтовує тезу, що є протилежною тій, яку висловили учасники обговорення, акцентуючи увагу на можливості іншої точки зору, протилежного підходу, іншого погляду, що допомагає тренувати вміння аналізувати проблеми різнобічно);

- *«доведення до абсурду»* (ведучий погоджується з висловленим твердженням, а потім робить із нього абсурдні висновки);

- «ні – стратегія» (ведучий на всі твердження виступаючих говорить «ні»), не обтяжуючи себе аргументами, доказами («Ні, це не так, усім це ясно», «Такого не буває й не може бути», «Ні! Тут нема, про що говорити») (зверніть увагу, у кожній фразі «ні» з'являється двічі, посилюючи цим самим її негативну силу).

Перші три прийоми – відносно «м'які», наступні – «тверді». «Тверді» прийоми загострення дискусії – сильні й водночас небезпечні, оскільки вони можуть викликати недоброзичливість, агресію як у ставленні до ведучого, так і до інших учасників дискусії. Тому використовуючи «тверді» прийоми, необхідно знати їхні характеристики.

Важливого значення набуває *підтримка дискусії, керування нею*. Під час дискусії на перший план виступає проблема її регулювання. Серед способів регулювання – детальне визначення правил обговорення. Якщо говорити про механізми реалізації цього правила, то краще, щоб було обрано два ведучих із відповідними функціями, або спеціальна людина, спеціальна група («судді»), що мають право зупинити дискусію й діють на підтримку правил (фіксація порушення правил без персоніфікації, фіксація із зазначенням конкретних «порушників», озвучення попередження «порушникам», покарання – на кшталт дозволу говорити тільки через двох виступаючих та ін.).

Регулювання дискусії – це не тільки робота із правилами, але й спеціальні прийоми ведучого по підтримці напрямку того, що говорять. Серед базових прийомів – *парафраз* (повторення ведучим в уповільненому темпі із заниженням голосу останніх слів, що говорять), *акцентування* (з розгорнутого виступу того, хто говорить, повторюється та думка (краще в питальній чи напівпитальній інтонації), від якої можна продовжувати дискусію в бажаному напрямі; повторити потрібно думку, а не обов'язково слова), *посилення* (перетин підтримання й загострення дискусії), *слухання* (роль слів ведучого мінімальна або взагалі він працює не вербально; складові техніки слухання – крок, півкроку вперед назустріч тому, хто говорить; напіврозкрита долоня, звернена до нього; легкий нахил корпусу вперед; міміка, що виражає прояв

уваги й зацікавленість та ін.), *гальмування* (базовий прийом гальмування – об'єктивізація: публічна фіксація у виді текстів, символів, графічних образів того чи іншого змісту, стану дискусії через малюнки, тексти, гасла та ін.), *візуалізація змісту дискусії* (фіксація тверджень, висловлень, ідей, що дозволяє звертатися до них у ході подальшого обговорення; форми фіксації: публічний запис самого висловлення, згорнута, знакова або символічна).

У «розвивальній кооперації» і «мозковому штурмі» беруть участь усі (висловлюються, полемізують та ін.). У ціннісній дискусії говорять «обрані». З однієї сторони – це технологічна слабкість дискусії. Водночас позитивний досвід спільного обговорення проблем (це технологічна мета в даному випадку) – не тільки факт виступів, але й досвід сприйняття дискусійного процесу (з його правилами, змістом, нормами) як значимого, емоційно привабливого.

В усіх дискусіях важливо здійснювати зворотній зв'язок. Наприклад, можна запропонувати анкету зворотного зв'язку, письмове завдання після дискусії, наприклад, із такими питаннями: Чи хотіли б Ви брати участь у подібній дискусії на іншу тему? Чи було щось у правилах, ході дискусії для Вас важливим? Якщо «так», то чому? Що Вам сподобалося у дискусії, а від чого б Ви у подальшому категорично відмовилися?

Ігрові технології. Ігрові технології, які за сутністю є інтерактивними, є засобом розвитку творчого потенціалу фахівців і сприяють формуванню соціально активної особистості, розвитку спеціальних навичок (здатність до соціальної інтеграції та компромісів, уміння приймати самостійні рішення, вирішувати конфлікти тощо), підвищенню мотивації і самосвідомості слухачів, закріпленню теоретичних знань на практиці. Вони спрямовані на створення емоційного настрою й спонукають учасників бути більш активними, а процес навчання – більш творчим і привабливим. Здійснюється у формах спільної діяльності тих, хто навчається: усі учасники освітнього процесу взаємодіють один із одним на основі обміну інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в

реальну атмосферу ділового співробітництва щодо вирішення проблеми.

Існує широкий спектр ігрових технологій, які сприяють особистісному й професійному розвитку дорослих. Виокремлюють ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри, комп'ютерні ділові ігри та ін.

Рольова гра дає змогу відтворити будь-яку ситуацію в «ролях». Спонукає дорослих до психологічної переорієнтації. Інтенсифікує розумову працю, сприяє швидкому і глибокому засвоєнню навчального матеріалу. У процесі рольової гри розкривається інтелект дорослих; під впливом зміни типу міжособистісних стосунків вони долають психологічні бар'єри спілкування [38]. Рольову гру рекомендовано проводити за етапами:

1) підготовчий, що включає вибір теми і теоретичну підготовку з цієї теми, визначення мети гри, розроблення педагогічного завдання, яке розв'язуватимуть студенти на практичному занятті, розподіл ролей, визначення регламенту і продукування сценарію гри;

2) процес гри, який є найбільш тривалим й охоплює діяльність педагога, інструктаж, входження в роль, розв'язання педагогічного завдання, теоретичні та практичні вміння, які необхідно засвоїти гравцям, формування педагогічних пропозицій;

3) самоаналіз діяльності виконавців ролей, у процесі якого оцінюють гру, зазначають позитивні та негативні моменти, їх причини і передумови, ставлення учасників до виконання ролей, ступінь задоволення, виявлення професійних якостей під час гри;

4) аналіз «рольового розв'язання» гри слухачами – «експертами», що потребує виявлення ступеня входження в імітаційну роль, оцінювання актуальності проблематики, врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів при визначенні теми, змісту і її відповідності дидактичній меті, дотримання педагогічного такту і педагогічної техніки, вирішення педагогічної колізії, чіткого розподілу часу, відведеного на гру для професійної діяльності;

5) оцінювання ступеня активності гравців «арбітрами», яке дає змогу стимулювати модельований процес і простежити відповідність виконання ролей

розглянутій проблемі, діагностувати активність учасників гри, враховувати дисципліну;

б) підведення підсумків і аналіз гри викладачем, за якого враховують реалізацію теоретичних положень в процесі імітації професійних дій, входження в роль, ерудицію, міждисциплінарний кругозір, ступінь самостійності в прийнятті рішень, аналізують дискусійні виступи слухачів – «експертів», праці «арбітрів», дають методичні рекомендації щодо вдосконалення професійних умінь, відповіді на запитання студентів, що виникли під час гри, загальну оцінку взаємодії.

Наведемо типологію ігрової діяльності в навчанні дорослих:

- ігри, що інтенсифікують діяльність: а) ділові ігри; б) навчальні ігри; в) творчі ігри; г) ігри-тести; д) евристичні ігри;
- комунікативні ігри: а) тренінг спілкування; б) рольові ігри; в) ситуаційний тренінг; г) сенситивний тренінг; д) контргра;
- психотехнічні ігри;
- ігри, спрямовані на відпочинок.

Одна й та сама гра може зреалізовувати декілька функцій: спонукальну (викликає інтерес до навчання); *діагностичну* (виявлення прогалин у знаннях, уміннях і навичках, поведінці); *навчальну* й *розвивальну* (розвиток загальнонавчальних умінь і навичок, уваги, волі та інших якостей); *комунікативну* (об'єднання колективу, установлення емоційних контактів); *розважальну* (створення сприятливої атмосфери на заняттях, перетворення, можливо, нудного заходу, на захоплюючу подорож); *релаксаційну* (зняття емоційної напруги, причина якої – навантаження на нервову систему педагогів при інтенсивному навчанні); *психотехнічну* (формування навичок підготовки свого фізіологічного стану для більш ефективною й результативною діяльності), самореалізації (кожен учасник гри реалізує свій потенціал, візуалізує можливості).

Ділові ігри мають значний потенціал для особистісного і професійного розвитку дорослих. Акцентуємо увагу на перевагах і недоліках ділової гри в

порівнянні з іншими технологіями навчання. *Переваги* ділових ігор: дозволяють об'єднати широке коло проблем і глибину їх осмислення; відповідність логіці діяльності, включає момент соціальної взаємодії, допомагає професійному й неформальному спілкуванню; сприяння більш широкому залученню учасників; забезпечення зворотного зв'язку; включення рефлексивних процесів, надає можливість інтерпретації, осмислення одержаних результатів; досвід, одержаний у грі, може виявитися більш продуктивним у порівнянні з набутих у реальній діяльності, оскільки ділові ігри дозволяють візуалізувати наслідки прийнятих рішень, дають можливість перевірити альтернативні рішення. *Недоліки* ділової гри: трудомісткість її розроблення; перевага кількісної орієнтованості над якісною; гра ситуативна, через неякісну роботу групи може знизитись ефективність участі окремих гравців; через специфічні умови групової роботи зазвичай не приймаються оригінальні рішення (за Л. Лісіною).

Тренер відіграє велику роль у створенні ігрової атмосфери. Він спрямовує свої зусилля на деталізацію розуміння учасниками ігрової ситуації, має заохочувати оформлення кожної дії псевдореалістичними доказами тощо. Предметом уваги тренера має стати створення ігрової мотивації, забезпечення оптимальної динаміки міжособистісних відносин. Важливо підтримувати певний рівень змагальної мотивації гравців, щоб вона стимулювала активність, а не провокувала самопрезентацію.

Важливого значення набуває питання комплектування команд. Тренеру необхідно враховувати міжособистісні стосунки, які склалися в групі. Необхідно сконструювати гру таким чином, щоб вплив різних гравців на рішення був однаковим (рішення приймається легше в невеликій групі з непарною кількістю гравців).

Для організації взаємодії у групі, упорядкування й регулювання міжособистісних стосунків і зменшення вірогідності виникнення конфліктів, в інструкції для гравців доцільно досить повно описати норми поведінки. Учасники гри формують певну систему сподівань від носія певної ролі

(бажано, щоб ці очікування співпали у всіх гравців). Здатність діяти у відповідності до ролі залежить від індивідуальних особливостей гравця (тривожність, ригідність, низький статус затрудняють прийняття ролі).

Загальну *структуру технології організації і проведення ділової гри* можна візуалізувати за певними етапами [18]:

I. Доігровий етап, який включає змістовну, теоретичну й організаційну підготовку гри і складається з таких структурних елементів:

1) *розроблення гри*, яку можна об'єднати в окремі блоки:

- проблематизація, визначення теми та типу за призначенням (для навчання, з дослідницькою метою, для прийняття рішення, проектування);

- виділення цілей конструювання: навчальних, які поділяються на ілюстративні (демонстрація теоретичних положень загальної, соціальної й педагогічної психології) і практичні (тренування спостережливості, рефлексії, уміння аналізувати, і моделювати педагогічну діяльність, використовуючи психологічні категорії, передачу досвіду); організаційних (залучення в навчально-виховний процес, пізнання ведучим групи, знайомство групи);

- аналіз головних закономірностей, зв'язків, відношення до модельованої діяльності, виходячи із проблеми, яка лежить в основі гри; деталізація уявлення об'єкта, щоб усі зв'язки в ньому були доступними для огляду й у той же час не дуже спрощені;

- виокремлення ігрових одиниць та їх функцій; створення на цьому ґрунті сценарію й продумування ігрових подій;

- створення переліку рішень, які можуть приймати гравці; визначення на даному етапі основних точок, на яких базується звичайна гра;

- визначення параметрів взаємодії між чинниками, які потрібно відобразити, а також параметрів у кожному ланцюгу діяльності, оскільки не всі параметри можуть обумовлюватись кількісно (доцільно використовувати експертні оцінки);

- деталізація сценарію, формулювання правил, розподіл ролей за

гравцями; установлення причинно-наслідкових відношень між операціями; побудова блок-схеми гри, внутрішнього графіка проведення, уточнення основних кроків, етапів, циклів; формулювання системи штрафів і заохочень, визначення критеріїв виграшу; результати гри можуть бути безсуперечними, але можуть й оцінюватись експертами;

- налагодження гри, її програвання розроблювачами, уточнення зв'язків, параметрів, перевірка гнучкості блок-схем, життєздатність математичного апарату, аналіз реальності ситуацій, дієвості стимулів, правильності розрахунку часових витрат, остаточна корекція гри;

- підготовка методичної інструкції з проведення гри (опис призначення й цілей гри, структури ігрового колективу та функцій учасників, системи стимулювання, вихідних положень, процесу гри - етапи, епізоди, напрямів можливого вдосконалення та ускладнення гри), рольових інструкцій гравцям (передбачені засоби, які дозволяють оптимізувати процес ідентифікації гравця з роллю, наприклад, оголосити додаткові анкетні дані щодо освіти, стажу роботи та ін.), довідкового матеріалу (поданого таким чином, щоб викликати в учасників потребу в пошуку інформації у джерелах порушеної у грі проблеми; особливої уваги потребує підготовка матеріалів, які забезпечують рефлексію щодо організації і проведення гри);

2) ознайомлення учасників з основними *стратегіями поведінки гравців*:

- усі рішення гравець приймає від імені деякого типового образу – еталона, який є продуктом розуміння гравцем особливостей особистості представників даної ролі (наприклад, директора); при цьому головне – це дотримання деяких формальних норм, якими керується реальний прототип;

- головна мета азартного гравця – виграш; імовірними тут є й порушення угоди, дії на грані «фолу»; при вдалому керівництві гравці, які дотримуються цієї стратегії, навіть можуть позитивно впливати на гру шляхом її «пожвавлення»;

- гравець третього типу характеризується інтересом до того, що відбудеться в результаті певної дії, до рішень, які приймають інші учасники.

II. Етап проведення гри, який складається з: ознайомлення учасників зі сценарієм гри, забезпечення учасників бланками прийняття рішення, установлення числа циклів гри й ліміту часу на аналіз оперативної інформації. Для оптимізації управління необхідне постійне дослідження гри керівником; вимірюються найчастіше такі параметри: загальна активність групи, ступінь організованості, інтелектуальна активність, емоційна напруженість, особливості групової динаміки (лідерство, прийняття рішення), міра ініціативності й реальний внесок кожного учасника та ін. (можна спостереження цих особливостей доручити спеціально створеній групі дослідників, а можна скористатися методичним інструментарієм). Питання для спостереження за ходом гри, і аналізом даються гранично стиснуто, з акцентом на їхню корисність для професійної підготовки й перепідготовки. Стратегії гри не є жорсткими, вони можуть змінювати одна одну. Керівник повинен уміти спостерігати за ними, своєчасно їх фіксувати, для того щоб підтримувати необхідний рівень емоційної та інтелектуальної напруги. Для інтенсифікації інтелектуальної діяльності й регуляції емоційного стану гравців можна вводити спеціальні методи колективної творчості, психогімнастичні вправи. Типовий сценарій ділової гри (педагогічної) включає:

- постановку завдання й введення слухачів у гру;
- формування груп (команд) і розподіл між ними завдань;
- вивчення ситуації й остаточне усвідомлення правил гри (для організації взаємодії в групі, упорядкування міжособистісних стосунків і зменшення вірогідності виникнення конфліктів в інструкції гравцю достатньо повно описуються норми поведінки, закріплюються певні позиції в групі, пропонуються функції);
- розподіл ролей усередині груп; учасники гри формують у себе деяку систему сподівань від носія певної ролі, бажано, щоб ці очікування співпали у всіх гравців; здатність діяти у відповідності до ролі залежить від індивідуальних особливостей гравця (тривожність, ригідність, низький статус затрудняють прийняття ролі); часто різні функції розподіляються між

несхожими людьми; емоційні лідери можуть брати на себе функції підтримки, інтелектуальні – рішення задачі, лідери – організатори можуть здійснювати обидві функції; таке структурування групи здійснюється спонтанно, без спеціального вимірювання; для успіху гри бажана гнучка рольова структура. Наведемо перелік ролей (за схемою Р. Бейлса):

А) ролі, що сприяють виконанню завдання:

1) ініціатор-учасник, що частіше, ніж інші, пропонує нові рішення, вносе пропозиції, змінює точку зору на цілі групи (Вони можуть стосуватися поставленого в групі завдання, проблеми організації роботи в групі тощо);

2) послідовник - підхоплює нову ініціативу, розширює її, допомагає в реалізації початих у групі справ;

3) координатор – сприяє правильному «розподілу праці»; стежить, щоб у групі не займалися декількома справами одночасно, щоб усі мали заняття, щоб дії не дублювалися;

4) той, хто орієнтує – прокладає шлях і визначає напрямок роботи групи відповідно до якихось зовнішніх орієнтирів; у групі обговорює питання про розвиток групи, чи далеко вона перебуває від мети, у якому напрямку йде й ін.; звертає увагу на рівень захопленості діяльністю в групі, стежить за бюджетом часу;

5) той, хто оцінює – оцінює діяльність окремих членів і всієї групи; групи, актуальну ситуацію, порівнює із цілями, підбиває підсумок наприкінці заняття;

6) той, хто шукає інформацію – часто ставить питання й намагається одержати на них відповідь, спонукає до дії, прийняттю рішень;

В) ролі, що є важливими для співробітництва:

1) той, хто заохочує – мотивує й «підштовхує» інших до участі в груповому процесі, утягує малоактивних і членів, що мовчать, у роботу групи, демонструє, що розуміє чужі ідеї й думки;

2) гармонізатор – спонукає до спільної діяльності, пробує перебороти протиріччя між учасниками, і вирішити конфлікти, прагне до компромісу;

3) той, хто знімає напругу – намагається зняти напругу у важких ситуаціях, часто жартує, говорить дотепні речі тощо;

4) охоронець правил – звертає увагу, коли хтось зі членів групи порушує правила.; сам завжди виходить із загальноприйнятих у групі положень і принципів; нагадує про норми й правила спільної роботи й комунікації в групі;

С) ролі, що ускладнюють співробітництво в групі, й гальмують її розвиток:

1) той, хто блокує – протистоїть груповим ініціативам, сумнівається у важливості того, що відбувається в групі; коли особисті цілі суперечать груповим, вибирає перші;

2) той, хто в пошуку визнання – незалежно від того, що відбувається в групі, намагається привернути до себе увагу, нагадує про свої заслуги, демонструє свої здібності й можливості у всіх мало-мальськи сприятливих ситуаціях; намагається бути в центрі уваги групи, здивувати, зацікавити своєю особистістю, викликати замилювання, похвалу;

3) домінуючий – часто заважає іншим висловитися, намагається маніпулювати іншими учасниками;

4) той, хто уникає роботи в групі – не підтримує групових ініціатив, прагне бути осторонь; уникає ризикованих для його “Я” дій і ситуацій; схильний відмовчуватися або давати малозначні, ухильні відповіді;

- *реалізація сценарію гри.*

III. Заключний етап включає:

- *обговорення результатів* (з’ясовується, чому приймалися ті чи інші рішення, яким стратегіям віддавалась перевага; широта аналізу гри в кожному конкретному випадку регулюється викладачем; виділяють такі *основні типи прийняття рішень у групі*:

1) «непомітне» рішення; чіткої позиції в дискусії не висловлено, рішення виникає як би саме по собі, без його повного усвідомлення учасниками дискусії;

2) авторитетне рішення; чітка позиція авторитетного члена групи виявилася безперечною, рішенням групи ця позиція прийнята єдино вірною, хоча в попередні кроки дискусії було висловлено чимало інших думок; у цьому випадку члени групи не сприймають рішення як своє;

3) рішення меншості; активна меншість, надаючи підтримку один одному, проводить своє рішення; усі інші члени групи мали власні уявлення про рішення проблеми, однак єдиної точки зору виробити їм не вдалося;

4) компромісне рішення. Коли ніяк не вдається в ході дискусії вийти на одне рішення, потрібні взаємні поступки й тоді можлива ситуація, коли буде прийняте те рішення, якого ніхто не пропонував;

5) рішення більшості; таке рішення вважається демократичним, і тому – вірним, хоча це не завжди так; крім того, у меншості, що залишилася, може виникнути почуття, що вони не зуміли досить чітко виразити свою позицію, що практичне втілення рішення покаже його неспроможність;

6) рішення взаєморозуміння; таке рішення виникає в дискусії, яка може тривати доти, поки кожний з учасників не зможе, хоча б частково, при-мкнуту до висунутої пропозиції; при цьому всі відчують, що вони мали можливість вплинути на рішення, і кожний знає, чому прийшли до нього;

7) одностайна ухвала; для складних проблем такий спосіб рішення буває рідким; повної одноголосності досягти неможливо в принципі, хоча б через попередній поділ функцій і присвоювання ролей учасникам дискусії; умовою прийняття: рішення такий спосіб уважати не можна.

- *підведення підсумків* гри, і оцінку діяльності груп членами журі; підсумки гри можна проводити одразу після її закінчення;

- *аналіз оптимального варіанту.*

Висновки мають ґрунтуватися на *критеріях ефективності* ділової гри: зниження егоцентричних тенденцій у поведінці гравців; загострення соціальної чутливості; зниження нормативного самоконтролю; формування установки на сприйняття нової інформації; розхитування стереотипів; активізація творчого потенціалу; підвищення адекватності само- і

взаємооцінок.

Після закінчення гри проводиться її обговорення, з'ясовується, чому приймалися ті чи інші рішення, яким стратегіям надавалась перевага. Широта аналізу гри в кожному конкретному випадку регулюється тренером. Питання для спостереження за ходом гри й аналізом даються гранично стисло, з акцентом на їхню корисність для професійної підготовки й перепідготовки. Тривалість дискусії щодо аналізу й обговорення гри залежить від складності, актуальності й важливості проблеми, розв'язуваної у процесі гри, а також від досвіду, рівня підготовки педагогів, що виступають у ролі експертів.

Для *самоаналізу* результатів гри тренерам й учасниками можна запропонувати відповісти на питання: Чи цікава була гра? Яка її центральна проблема? Чому в ній такі правила? Чи адаптована гра для даної аудиторії? Чи орієнтована на наявні знання учасників? Чи використовувалась підготовлена інформація, чи була потрібна додаткова? Чи був у гравців вибір? Чи добре взаємопов'язані ролі й події? Чи відчувався ентузіазм гравців? Чи налагоджена була взаємодія? Що можна зробити по іншому, якщо б ви грали ще раз? Якими могли бути інші результати гри? Яка ефективність, користь гри?

Серед критеріїв ефективності ділової гри науковці виокремлюють такі: зниження егоцентричних тенденцій у поведінці гравців; загострення соціальної чутливості; зниження нормативного самоконтролю; сформованість установки на сприйняття нової інформації; подоланість стереотипів; активізація творчого потенціалу; підвищення адекватності само- й взаємооцінок.

Не викликає сумнівів те, що інтерактивні та інші технології відіграють винятково важливу роль в особистісному й професійному розвитку дорослих. На нашу думку, вкрай важливим є розроблення навчальних курсів з технологій навчання для різних категорій дорослих.

Навчальні курси з технологій навчання дорослих. Зокрема, автором розроблено навчальну програму «Технології навчання дорослих» для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні

вищої освіти у галузі 01 «Освіта» за спеціальністю 011 «Науки про освіту». Цю програму, у різних варіаціях, можна використовувати для навчання різних категорій молоді та дорослих.

Метою викладання навчальної дисципліни «Технології навчання дорослих» є формування у слухачів знань, розвиток умінь і навичок з проектування й упровадження технологій навчання дорослих. Серед основних завдань вивчення навчальної дисципліни «Технології навчання дорослих» – формування таких компетентностей:

- *інтегральна компетентність*: здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих, що передбачає глибоке переосмислення наявних і створення нових цілісних знань і людиновимірних, особистісно орієнтованих технологій на основі зарубіжного і вітчизняного досвіду формальної і неформальної освіти;

- *загальні компетентності*: здатність до абстрактного мислення, критичного аналізу та синтезу; здатність до пошуку, відбору, аналізу й оброблення інформації з різних джерел; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність до формулювання тверджень; здатність до засвоєння нових знань; здатність щодо дотримання етичних цінностей у професійній діяльності; навички роботи як автономно, так і в команді; навички міжособистісної взаємодії; цінування та повага різноманітності та мультикультурності в освіті; здатність генерувати нові ідеї (креативність); цілеспрямованість і наполегливість щодо поставлених завдань і покладених обов'язків; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність до рефлексії; здатність до неперервної самоосвіти, саморозвитку, самовиховання;

- *професійні компетентності*: здатність до проектування, організації і проведення інтерактивних навчальних занять; майстерне володіння методиками розвитку і використання потенціалу групи; навички педагогічного проектування та оцінки технологій навчання дорослих; уміння використовувати набуті знання у професійній і громадській діяльності; вільна й продуктивна фахова комунікація на будь-якому рівні у сфері діяльності та

суміжних галузях; здатність застосовувати набуті знання, сучасні досягнення з педагогіки, психології та їх субдисциплін, інших наук у професійній діяльності, а також використовувати набуті навички і вміння; здатність використовувати навички роботи з комп'ютером та знання й уміння в галузі сучасних інформаційних технологій для успішного проектування, організації і проведення інтерактивних навчальних занять; застосовувати самоаналіз та самооцінку.

Коротко охарактеризуємо програму навчальної дисципліни «Технології навчання дорослих».

Вступ. Предмет, об'єкт, методологія, поняттєвий тезаурус і завдання курсу. Ключові поняття дисципліни: «технології навчання дорослих», технологічний підхід в освіті, проектування й упровадження технологій навчання дорослих. Технології навчання дорослих як сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних, методичних засобів, які використовуються для досягнення поставлених завдань втілюються у системі форм, методів, засобів, які реалізують зміст навчання й спрямовуються на досягнення заданої мети із урахуванням можливостей і культурно-освітніх потреб дорослих учнів.

Змістовий модуль I. Технології навчання дорослих.

1. Технологічний підхід в освіті дорослих. Підходи до вікової періодизації. Дорослий як суб'єкт навчання. Специфіка навчання дорослих. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання. Роль мотивації у навчанні дорослих. Вітагенний досвід. Педагогічна та андрагогічна моделі навчання. Андрагогічні принципи навчання. Технології навчання дорослих: сутність, структура, особливості, теорія і практика проектування та впровадження. Психолого-андрагогічна діагностика тих, хто навчається. Викладач-андрагог: місія, особливості діяльності, вимоги до професійної підготовки. Науково-термінологічний апарат проблеми проектування й упровадження технологій навчання дорослих.

2. Технології навчання дорослих у системі міжсуб'єктних відносин.

Культура спілкування як вимір культури міжсуб'єктних відносин. Вербальна і невербальна комунікація. Поняття індивідуального, групового, колективного, корпоративного, інтегративного, дискретного суб'єктів навчання в освіті дорослих. Організації, які навчаються. Інформаційно-освітні можливості глобальних мереж.

3. Досвід та інновації в організації навчання дорослих. Технології навчання у формальній освіті дорослих. Технології навчання у неформальній освіті дорослих. Типологія технологій навчання дорослих. Класифікація технологій навчання дорослих. Адаптивне навчання. Традиційне / інформаційно-рецептивне навчання, навчання через відкриття / навчання методом відкриттів, якими управляють (discovery learning), навчання на основі активної участі слухачів / «залучене» навчання (Participatory learning), навчання у співробітництві (Collaborative learning), проблемно орієнтоване / проблемне навчання (problem-based learning), навчання через дослідження, проектне навчання, міждисциплінарне навчання та ін. Блочно-модульне навчання. Контекстне навчання. Внутрішньофірмове / корпоративне навчання. Трансформаційне навчання. Бізнес-школи, літні школи / академії в освіті дорослих. Дистанційне навчання.

4. Розвиток і використання потенціалу групи в рамках групової роботи. Групова навчально-виховна взаємодія. Створення навчального середовища. Командоутворення у груповій навчально-виховній взаємодії. Модератор і технології модерації. Правила ефективної групової роботи. Інтерактивне навчання у неформальній освіті дорослих. Активні, інтерактивні технології навчання у вищій школі. Етимологія поняття інтеракції, інтерактивного навчання. Переваги і недоліки інтерактивного навчання. Бар'єри інтеракції. Технології, форми, методи інтерактивного навчання. Ефекти малих груп. Створення сприятливого мікроклімату. Організація міжособистісного діалогу. Оцінка та зворотний зв'язок у технологіях навчання дорослих. Різновиди групової взаємодії. Оцінка та зворотний зв'язок у технологіях навчання дорослих. Диспут і дискусія як різновиди групової проблемної роботи. Ігрові

технології. Ділові ігри. Технологія WORLD-CAFÉ. Тренінгове навчання як різновид інтерактивного навчання. Види тренінгів у навчанні дорослих. Підготовка і проведення тренінгів. Зворотній зв'язок.

Таблиця 4

Структура навчальної дисципліни

Назва теми		Всього годин	Лекцій	Семінарів	Практ.	Самост.
Змістовий модуль І.						
Технології навчання дорослих						
Тема 1. Технологічний підхід в освіті дорослих.		6	2	-	-	4
Тема 2. Технології навчання дорослих у системі міжсуб'єктних відносин.		6	2	-	-	4
Тема 3. Досвід та інновації в організації навчання дорослих.		10	2	2		6
Тема 4. Розвиток і використання потенціалу групи в рамках групової роботи.		8	2	2		4
Разом		30	8	4		18
<i>Теми семінарських занять</i>						
№ з/п	Назва теми	Кількість годин				
1	Тема 1. Інтерактивні технології в освіті дорослих.	2				
2	Тема 2. Командоутворення у груповій навчально-виховній взаємодії	2				
<i>Самостійна робота</i>						
№ з/п	Назва теми	Кількість годин				
1	Тема 1. Технологічний підхід в освіті дорослих. <i>Завдання 1.</i>	4				

	Скласти глосарій з проблеми технологій навчання в освіті дорослих. <i>Завдання 2.</i> Підготувати доповідь на тему: «Особливості навчання дорослих: міфи і реальність».	
2	Тема 2. Технології навчання дорослих у системі міжсуб'єктних відносин. <i>Завдання 1.</i> Створити презентацію на тему «Методи і прийоми ефективної комунікації у навчанні дорослих». <i>Завдання 2.</i> Скласти міні-показчик «Освітні можливості глобальних мереж» (перелік навчально-просвітницьких ресурсів для дорослих, які навчаються).	4
3	Тема 3. Досвід та інновації в організації навчання дорослих. <i>Завдання 1.</i> Підготувати презентацію «Інноваційні технології навчання у неформальній освіті дорослих» (1 технологія за вибором слухача). <i>Завдання 2.</i> Скласти таблицю «Сучасні технології навчання дорослих» (3 технології – за вибором) за такими блоками: назва технології; розробники (теоретики і практики); переваги технології; недоліки технології. Використайте її під час обговорення проблеми на семінарських заняттях.	6
4	Тема 4. Розвиток і використання потенціалу групи в рамках групової роботи. <i>Завдання 1.</i> Створити презентацію на тему «Переваги і недоліки групової форми навчання дорослих». <i>Завдання 2.</i> Доберіть три вправи для здійснення рефлексії / зворотного зв'язку в групі, подайте їх короткий опис.	4

Індивідуальні завдання. Складання глосарію та порівняльних таблиць, підготовка презентацій, добір та опис вправ для навчання дорослих, підготовки доповіді за заданою темою.

На нашу думку, технології особистісного й професійного розвитку дорослих мають ґрунтуватися на механізмах забезпечення зворотного зв'язку й перетворення свого «Я» через самопізнання і саморозкриття. З метою

сприяння ефективності впровадження різноманітних технологій розвитку і саморозвитку дорослих у закладах формальної і неформальної освіти доцільними є створення відповідного інтерактивного середовища та його забезпечення (організаційно-методичного, матеріально-технічного та ін.).

Андрагог як фахівець з освіти дорослих. У контексті порушеної проблеми передусім виникає питання, хто ж саме працює з дорослими у форматі інтерактивного навчання, як вдається поєднувати різні рольові позиції організаторів навчання дорослих. Як правило, фахівці у галузі групової взаємодії (тренери, бізнес-тренери, коучі, фасилітатори, андрагоги та ін.) здобувають нові знання з суміжних професій і застосовують їх у тренінговій та інших видах освітньої діяльності. Фахівці з андрагогічною підготовкою, андрагоги відіграють важливу роль у навчанні дорослих в умовах формальної і неформальної освіти, в організації різноманітних форм групової навчальної роботи та ін. Важливо підкреслити, що професійна діяльність андрагогів пов'язана зі здійсненням навчання, консультуванням, наданням соціальної допомоги й виконанням організаційно-управлінських функцій у суспільстві дорослих людей [4, с. 391]. Серед основних сфер діяльності андрагога – освітня, науково-методична, тьюторська, консультаційна, культурно-просвітницька та ін.

Викладене вище актуалізує нагальність підготовки андрагогів в Україні, а також внесення професії «андрагог» до Державного класифікатора професій України (ДК 003:2010). Виходячи з особливостей рольових позицій андрагога [19], ґрунтуючись на результатах аналізу зарубіжного досвіду підготовки педагогічного персоналу для закладів формальної і неформальної освіти дорослих, а також беручи до уваги опис кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів (наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 р.) [27], автором розроблено проект кваліфікаційної характеристики професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти (табл. 3).

Кваліфікаційна характеристика професії (посади) «Андрагог»
для педагогічних і науково-педагогічних працівників
зкладів формальної і неформальної освіти (проект)

Кваліфікаційна характеристика професії (посади) «Андрагог»
<i>Завдання та обов'язки</i>
<p>Здійснює навчання різних категорій дорослих у закладах формальної і неформальної освіти. Забезпечує створення необхідних умов для особистісного й професійного зростання, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації дорослих. Здійснює моніторинг культурно-освітніх потреб дорослих, сприяє навчанню й саморозвитку дорослих в освітньому процесі та позанавчальній діяльності; організації самостійної роботи дорослих, здійснює її контроль та оцінювання; використовує андрагогічно орієнтовані форми, методи, засоби навчання, методики і технології навчання дорослих.</p> <p>Сприяє розвитку здібностей дорослих, формуванню культури навчання впродовж життя. Розробляє науково- й навчально-методичний супровід навчання дорослих, навчальні плани і програми навчальних дисциплін (модулів), інші методичні й навчально-методичні матеріали, які забезпечують якість освітньої діяльності відповідно до чинних освітніх стандартів, потреб територіальних громад. Створює умови для індивідуалізації процесу навчання (складання індивідуальних навчальних планів і планування індивідуальних освітньо-професійних траєкторій дорослих), навчання у групах. Здійснює моніторинг розвитку навчальної групи та її впливу на мотивацію й ефективність навчання кожного члена групи. Несе відповідальність за реалізацію навчальних планів і програм у повному обсязі відповідно до вимог і графіку навчального процесу.</p> <p>У навчально-виховному процесі бере до уваги той факт, що дорослі учні є представниками різних вікових, гендерних і соціальних категорій, мають різний досвід, рівень освіти, а також різні особливості мислення, звички, стереотипи, цінності та ін. Здійснює діяльність, спрямовану на планування, організацію та оцінювання результатів освітнього процесу з урахуванням потреб цільової аудиторії дорослих. Реалізує контрольню оцінну діяльність щодо ефективності навчання дорослих із урахуванням застосування ними набутих у процесі навчання навичок і вмінь, компетенцій, життєвого досвіду, знань.</p>

Здійснює професійну рефлексію з метою візуалізації уявлень фахівця щодо ефективності здійснюваної освітньої діяльності, а також про себе як суб'єкта професійної діяльності, сформованості професійно значущих особистісних якостей. Вносить пропозиції щодо удосконалення навчального процесу.

Ефективно застосовує професійні знання, вміння й навички в освітній діяльності. Додержується педагогічної етики, поважає права і свободи, честь і гідність дорослих, популяризує цінності освіти впродовж життя, активного довголіття, здорового способу життя. Удосконалює свій професійний і загальнокультурний рівень, андрагогічну майстерність. Володіє культурою спілкування, її формами, способами і засобами.

Здійснює зв'язок з громадськістю, координує роботу з соціальними партнерами, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля задля створення в освітньому середовищі закладів формальної і неформальної освіти умов для різнобічного, гармонійного розвитку дорослих.

Використовує інформаційно-комунікаційні технології для створення, зберігання та обробки інформації. Виконує правила з охорони праці та пожежної безпеки.

Повинен знати

Конституцію України; закони України та інші нормативно-правові акти, які регламентують освітню діяльність у галузі формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; Декларацію прав і свобод людини; пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих у національному і глобальному контексті; теорію і практику навчання дорослих (андрагогіку), сучасні досягнення андрагогічної, психологічної науки і практики, вікову психологію, фізіологію; специфіку навчання дорослих у порівнянні з особливостями навчання дітей; методики організації освітнього процесу; зміст освітніх програм і методи організації навчання з предмета (дисципліни); принципи і закономірності навчання дорослих; технології організації, форми, сучасні методи (індивідуальної та групової роботи) і засоби навчання дорослих; методи дистанційного навчання; особливості комунікації та групової динаміки в освіті дорослих; особливості наукової організації навчальної праці дорослих; принципи і порядок розроблення навчально-методичної і програмної документації; форми роботи з громадськими організаціями; правила і норми охорони і безпеки праці, правила пожежної безпеки.

Кваліфікаційні вимоги

Повна вища педагогічна освіта (магістр, спеціаліст) або повна вища

освіта відповідного професійного спрямування та психолого-педагогічна підготовка. Стаж роботи за фахом – не менше 3 років.

Освіту у галузі освіти дорослих може бути здобуто як основну або другу спеціальність, або як додаткову спеціальність, спеціалізацію в рамках освітньої програми вищого навчального закладу, у закладах післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації. Необхідні компетенції можуть бути сформовані у неформальній освіті дорослих, а також набуті у практичній діяльності.

Розроблений проект документу потребує моніторингу, доопрацювання та удосконалення, що у подальшому уможливить його включення до «Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників».

За нашим переконанням, на часі – розроблення освітніх програм для підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих (андрагогів) у умовах формальної і неформальної освіти, обґрунтування й подальше вдосконалення змісту педагогічної освіти, виходячи з його цільового спрямування (підготовка до роботи з різними категоріями дорослих), посадових обов'язків фахівців-андрагогів, попередньо здобутої ними освіти (для закладів післядипломної освіти), досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян; узгодження обсягів і змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації андрагогів відповідно до їх культурно-освітніх потреб, а також поточних і перспективних потреб педагогічної освіти.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть характерні ознаки навчальної групи дорослих.
2. Охарактеризуйте групову взаємодію як навчальну діяльність дорослих.
3. Дайте коротку характеристику етапів підготовки і проведення тренінгів.
4. Обґрунтуйте переваги і недоліки соціального театру.
5. Якими, на Вашу думку, є перспективні напрями особистісного й

професійного розвитку дорослих в умовах формальної і неформальної освіти?

6. Охарактеризуйте професійні ролі педагога-андрагога.

Проблеми для обговорення

Розвивальний потенціал навчальної взаємодії дорослих у малих групах.

Особистісний розвиток дорослих в умовах неформальної освіти.

Ціннісний потенціал особистісного, професійного зростання дорослих.

Позитивне мислення та особистісний розвиток дорослих.

Проблема мотивації та особистісно-професійний розвиток дорослих.

Особистісно-професійний розвиток дорослих і можливості трансформаційного навчання.

Підготовка андрагога: можливості формальної і неформальної освіти.

Список використаної літератури

1. Активні форми навчання. Світове кафе [Електронний ресурс]. – URL: <http://lider.fpsu.org.ua/profspilkova-osvita/157-aktivni-formi-navchannya>

2. Аніщенко О. Партнерство в освіті дорослих як чинник розвитку громадянського суспільства / Олена Аніщенко, Світлана Ізбаш // Світ. – 2015. – № 7-8, лютий. – С. 3.

3. Артюшина М. Групова навчальна діяльність студентів у підвищенні рівня професійної підготовки фахівців / М. Артюшина // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 3. – С. 152–166.

4. Бідюк Н.М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Наталя Михайлівна Бідюк. – Київ, 2009. – 550 с.

5. Брейнстормінг: креативне мислення і генерація ідей [Електронний ресурс]. – URL: <https://staff-capital.com/uk/articles/brainstorming-generatzija-idej.html>

6. Взаимодействие в группе [Електронний ресурс]. – URL: <http://psyera.ru/4632/vzaimodeystvie-v-gruppe>

7. Види тренінгів [Електронний ресурс]. – URL: <<http://bankstatey.com/index.php?newsid=2573>>. – Загол. з екрану. – Мова укр
8. Воркшоп [Електронний ресурс]. – URL: <http://osvita.ua/add-education/glossary/7701/>
9. Горбунова В. «Працювати в команді» – як та з ким? – URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2012/02/21/96389/>
10. Горностай П.П. Різні підходи до вивчення групової взаємодії [Електронний ресурс]. – URL: <http://gorn.kiev.ua/group/text11.html>
11. Григорьева Н.Н. Управление работой проектных команд: учебно-методические материалы / Н.Н. Григорьева. – М.: МИЭМП, 2010. – 212 с.
12. Григор'єва Т. Ю. Групова взаємодія як принцип навчання дорослих іноземних мов / Т.Ю. Григор'єва // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – №2. – С. 135-142.
13. Громадська організація «Театр для діалогу» [Електронний ресурс]. – URL: <http://tdd.org.ua/uk/about-ua>
14. Групова взаємодія [Електронний ресурс]. – URL: http://pidruchniki.com/83369/psihologiya/grupova_vzayemodiya
15. Дірк Ян. Успішна команда – це правильний мікс різних ролей (інтерв'ю англійською) [Електронний ресурс]. – URL: <http://innovations.com.ua/ua/interview/13175/temp>
16. Інтерактивний Workshop «Освіта дорослих» [Електронний ресурс]. – URL: <http://ipood.com.ua/novini/nteraktivniy-workshop-osvita-doroslih/>,
17. Кисельова В. Правила ідеального мозкового штурму [Електронний ресурс]. – URL: <https://studway.com.ua/pravila-mozkovogo-shturmu/>
18. Лісіна Л.О. Технології навчання вчителів у післядипломній освіті: науково-методичний посібник / Л.О. Лісіна. – Запоріжжя: Диво, 2007. – 198 с.
19. Лук'янова Л. Андрагог – соціальний посередник в інформаційно-освітніх процесах дорослої людини / Л. Лук'янова // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матер. VII між народ. наук.-практич. конф. / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : «ХНУ», 2013. – С. 27-30.

20. Методика проведення тренінга [Електронний ресурс]. – URL: <http://prof.oporadv.ru/index.php/else/162-2009-11-28-13-43-08>
21. Муха Р.А. Команда, її сутність та особливості розвитку / Р.А. Муха // Ефективна економіка. – 2015. – №8, серпень [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4253>.
22. Освіта дорослих – ключ у ХХІ століття [Електронний ресурс]. – URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/515/>
23. Посібник для фахівців з навчання дорослих / Ред. Т. Урдзе; DVV International в Україні. – К. : Т-во «Контекст Україна». – 84 с.
24. Постоян Т.Г. Модерація як технологія управління навчально-виховним процесом у вищій школі: дидактичний аспект / Т.Г. Постоян // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2014. – Вип. 42(1). – С. 48-52.
25. Постоян Т.Г. Управлінська модерація в роботі викладача вищої школи / Т.Г. Постоян // Наука і освіта. – 2015. – № 2. – С. 95-101.
26. Прийоми підтримування уваги аудиторії [Електронний ресурс]. – URL: <http://buklib.net/books/36786/>
27. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0665729-13>
28. Психологія соціальної роботи [Електронний ресурс]. – URL: http://studme.com.ua/15941024/psihologiya/komandoobrazovanie_deyatelnosti_so_tsiozaschitnogo_uchrezhdeniya.htm
29. Разработка и проведение тренингов [Електронний ресурс]. – URL: http://piter-trening.ru/razrabotka_treningov/
30. Салманова Д.А. Тренинг как средство формирования педагогической культуры будущего учителя технологии и предпринимательства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Джамила

Абдулкафаровна Салманова. – Махачкала, 2009. – 208 с.

31. Самусь Т.Д. Розвиток особистісних якостей засобами тренінгу [Електронний ресурс]. – URL: 17.05.2015 <<http://vuzlib.com/content/view/522/94/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

32. Саркісова О.Ю. Сутність поняття «групова взаємодія» як соціальної, психологічної та педагогічної категорії / О. Ю. Саркісова // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / [редкол. : Н. В. Гузій (відпов. ред.) та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 19 (29). – С. 58–61.

33. Сартан Г.Н. Основные направления в создании тренинга / Г.Н. Сартан [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.b-seminar.ru/article/show/49.htm>

34. Сергієнко Л. В. Дидактична гра – пізнавальна діяльність навчально-виховного процесу [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Philologia/1_sergijenko%20l.%20v..doc.htm

35. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / С.О. Сисоєва. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

36. Техники модерации. Проведение совещаний. Для директора по персоналу [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.bitobe.ru/tpl/docs/pdf/moderaz.pdf>

37. Федорчук Е.І. Сучасні педагогічні технології : навчально-методичний посібник / Е.І. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. – 211 с.

38. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]. – URL: http://pidruchniki.com/70163/pedagogika/igrovi_tehnologiyi_navchannya

39. Хівренко С.М. Методичні рекомендації «Особливості проведення тренінгових занять» / С.М. Хівренко [Електронний ресурс]. – URL: http://novoukrainka-rmk.edukit.kr.ua/psihologichna_sluzhba/metodichni_

rekomendacii_osoblivosti_provedennya_treningovih_zanyatj_dlya_praktichnih_psiho
logiv_socialjnih_pedagogiv_klasnih_kerivnikiv/

40. Холявчук П. Компетентность тренера: структура и логика подготовки / П. Холявчук // Управление персоналом. – 2009. – №4. – С. 46-49.

41. Що таке воркшоп [Електронний ресурс]. – URL: <http://cikavosti.com/shho-take-vorkshop/>

42. Що таке модерация? [Електронний ресурс]. – URL: <http://int-learning.blogspot.com/p/blog-page.html>

43. The Innovation Expedition: A Visual Toolkit to Start Innovation / by Gijs van Wulfen. – Bis B.V., Uitgeverij (BIS Publishers), 2013 – 248 p.

АКТИВНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ОСОБИСТІСНОМУ РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта дорослих є невід'ємною складовою неперервної освіти. Відповідно головний суб'єкт у цій системі – доросла людина. Дорослі, які навчаються, мають різні рівні освіти, різноманітні потреби та інтереси. Цей ресурс є підґрунтям для побудови індивідуальної освітньої стратегії, результатом якої повинна стати внутрішня інновація, що сприяє досягненню особистісних і професійних цілей дорослої людини.

Глибинна сутність освіти дорослих полягає в привласненні людиною індивідуально прийнятних шляхів і засобів, використовуючи які вона може реалізувати власне покликання. Дорослий, що навчається, повинен оволодіти способами самодетермінації, самоактуалізації і самореалізації (особистісно-професійного творення). Перш за все, він повинен усвідомити як найважливіші цінності свою майбутню професію, власний життєвий шлях. Він повинен уміти створювати індивідуальну систему професійних цінностей, в якій важливе місце займає він сам, його сталий професійний розвиток. Самодетермінація – складний для дорослої людини процес. Від стихійного способу професійного самовизначення людина повинна перейти до глибоко усвідомленого. Сутність суб'єктного підходу до освіти дорослої людини полягає у підборі шляхів і засобів психолого-педагогічного супроводу становлення її професійної індивідуальності, формування високих показників рівня суб'єктного контролю як однієї з кінцевих значущих задач [29, с. 66-67].

Одним із головних результатів освіти дорослої людини повинне стати розуміння того, що саме від неї найбільшою мірою залежить її подальша професійна життєдіяльність.

Неперервна освіта дорослих як основний фактор розвитку

особистісного потенціалу. З другої половини ХХ століття триває пошук оновлення систем освіти, що забезпечують перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта через все життя». Тому на сучасному етапі все більше уваги приділяється розвитку сфери освіти дорослих. У зв'язку з цим, слід змінювати умови системи освіти, їх потрібно істотно розширювати. Відповідно в нових умовах почнуть діяти нові принципи. Це, в свою чергу, сприятиме оптимізації традиційної системи навчання.

Наразі метою освітньої політики стає створення умов, що дозволяють навчатися неперервно, отримувати загальні та професійні знання, реалізовувати індивідуальну освітню стратегію. У кінці ХХ століття в СРСР теорію освіти дорослих розвивали С. Вершловський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, Г. Сухобська. Проблема неперервної освіти особливо актуальна в умовах сьогодення, оскільки вона забезпечує можливість використання кожною людиною впродовж усього її життя різноманітних освітніх закладів і дозволяє їй раціонально поєднувати освіту з самоосвітою. Тому за своєю психологічною спрямованістю неперервна освіта є основою всебічного розвитку особистості, постійного збагачення її творчого потенціалу. У зв'язку з цим, неперервна освіта сприяє постійному розвитку індивідуального досвіду людини у процесі засвоєння досвіду соціального на всіх етапах життєвого шляху дорослої людини як активного суб'єкта навчання та спілкування.

Під час передачі досвіду, який отримали інші люди, відбувається його своєрідна психологічна «розгортка», яку здійснює комунікатор по відношенню до рецепієнта. Щоб включити рецепієнта в контекст повідомлення, комунікатор повинен перш за все активізувати його запити й очікування, викликати у нього потребу у вирішенні поставленої проблеми, привернути до неї увагу [42].

Слід зазначити, що внутрішній сенс неперервної освіти дорослих визначає розвиток творчого потенціалу особистості. При цьому цільові функції освіти дорослих багатоаспектні: компенсація пробілів, що залишилися від попередньої підготовки, оперативна адаптація до нововведень, ріст

професійної майстерності, збагачення особистісної культури і т.ін. Однак у кінцевому результаті всі цільові функції сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, необхідного для підвищення якості соціального, культурного, професійного життя дорослої людини як активного суб'єкта суспільних відносин і трудової діяльності. На якому б етапі життєвого та професійного шляху не знаходилася особистість, вона ні в якому разі не може вважати себе остаточно сформованим професіоналом.

Відправним моментом цієї проблеми є розуміння дорослості [35] як важливого етапу життєвого шляху особистості, оскільки в цей час відбуваються активна реалізація її творчих сил, соціальні та трудові досягнення, внесок у власний індивідуальний розвиток. Доросла людина – це не просто фізично зріла особистість, яка має достатньо сил і та енергії, а соціально сформована особистість, здатна до самостійного і відповідального прийняття рішень у визначенні власного життєвого шляху, професійного й особистісного розвитку. Маючи соціальні права та обов'язки, доросла людина є активним суб'єктом суспільного та виробничого життя. Тобто суспільство визнає дорослою таку особистість, яка володіє високим ступенем соціальної, професійної компетентності, необхідної для прийняття життєво важливих рішень, здатна чітко планувати процес власної життєдіяльності в загальній системі соціальних відносин, самостійно і продуктивно реалізувати намічені плани, передбачати наслідки власних рішень і нести за них відповідальність на основі засвоєних соціальних норм і цінностей. Відповідно особистість набуває статусу дорослості, здібності до самоврядування на підґрунті суспільних норм, інтеріоризованих в якості внутрішніх переконань. Оскільки доросла людина живе у світі, який постійно змінюється, вона змінюється сама. Так Б. Ананьєв [36] у своєму дослідженні, починаючи з періоду юності (18 років), і закінчуючи дорослим віком (до 55 років), відслідковує динаміку розвитку психічних функцій: уваги, пам'яті, мислення, інтелекту. Результати дослідження підтверджують збереження достатньо високого рівня психічних функцій дорослої людини, що є необхідною умовою подальшого розвитку її

інтелекту. Отже, у дорослому віці відбувається розвиток психічних процесів іншого якісного рівня, концептуально-особистісного, установок і ціннісних орієнтацій, поглядів і переконань, методології вирішення теоретичних і практичних проблем, тобто розвитку потенціалу, завдяки якому доросла людина може всебічно реалізувати себе у системі суспільних відносин і трудової діяльності

В Європейському Союзі неперервна освіта розглядається як один із головних елементів соціальної моделі. Основними постулатами неперервної освіти, сформульованими Міжнародною комісією ЮНЕСКО, стали: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити. Тому відбулася інституціоналізація різних видів освіти. ЮНЕСКО було введено спеціальну термінологію, що відображала різні ступені організованості освітніх послуг: формальна, неформальна та інформальна освіта [3].

Важливою в цьому процесі є неформальна освіта. У відповідності з класифікацією ЮНЕСКО до неформальної освіти (non-formal education) належать навчальні програми, курси, семінари, гуртки, лекторії, що організовуються і проводяться поза традиційною системою освіти. При цьому результати навчання не завжди підтверджуються відповідними документами. У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу підкреслюється, що неформальна освіта є рівноправною складовою освітнього процесу протягом всього життя [9].

Відповідно вивчення європейського педагогічного досвіду Україною підтверджує неможливість забезпечення лише формальною освітою пізнавальних потреб громадян, що виникають через швидкі технічні, соціальні та економічні зміни в суспільстві. А тому суттєвими є розвиток і підтримка різних напрямів неформальної освіти. Неформальна освіта є важливою частиною неперервного навчання для адаптування в середовищі, яке постійно змінюється.

Психолого-педагогічні засади особистісного розвитку дорослих. В освіті дорослих особливе значення має психолого-педагогічна підготовка

дорослих учнів.

Ефективність процесу формування загальнопедагогічних знань, умінь і навичок у процесі навчальних занять забезпечується певною системою умов і засобів. Потрібні комплексна організація діяльності дорослих учнів; неперервність і систематичність вивчення педагогічної теорії та практики упродовж усього періоду навчання; взаємозв'язок теоретичного й практичного навчання, змісту, форм і методів навчання; творче спілкування з дорослими учнями; організація диференційованої самостійної діяльності. Показниками загальнопедагогічних умінь слугують якість дій, ступінь їх кореляції з теоретичними знаннями; ступінь самостійності у творчій практичній діяльності. Заняття з педагогіки передбачають вирішення теоретичних питань і застосування одержаних знань під час практичних занять. Практичні заняття проводяться у вигляді дискусій, ділових ігор, вирішення педагогічних задач.

Набуття психологічних знань, вивчення умов і основних закономірностей формування особистості, розвитку її психічних процесів та індивідуально-психологічних особливостей сприяє самопізнанню дорослих учнів й організації їхнього саморозвитку. Знання вікових та індивідуальних особливостей забезпечує розуміння їх психіки, створює передумови для здійснення індивідуального підходу до кожного дорослого учня. При цьому у навчальному процесі важливу роль відіграють складові реалізації навчальної діяльності, які пов'язані з активністю дорослого учня як суб'єкта навчання. До таких складових у методиці викладання відносять афективний, комунікативний і конативний аспекти. Провідним виступає конативний аспект, який включає потреби, цілі, мотиви вивчення психології дорослими учнями. Адже загальновідомим є положення про цілісність змісту, розуміння змісту, засвоєння знань на рівні їх цінності та самоцінності самим дорослим учнем. Саме конативний компонент забезпечує навчання як власну активність того, хто навчається. При цьому провідні мотиви пов'язані з широкими пізнавальними інтересами, майбутньою професійною діяльністю,

спілкуванням, самопізнанням. Тому необхідні розробка та проведення психологічного діагностування дорослих учнів [46]. У подальшому ці результати будуть корисними для визначення різних аспектів, зокрема таких:

1. Знання щодо індивідуальності, особливості різних якостей і нахилів дорослих учнів враховуються під час обрання навчальних технологій, уникнення стресових ситуацій.

2. Розвиток позитивних якостей і уникнення негативних проявів характеру у навчальній діяльності.

3. Організація та проведення індивідуальних консультацій, колективної діяльності; психологічних тренінгів, рольових ігор тощо.

4. Проведення повторної діагностики для здійснення корекції навчальної діяльності, забезпечення повноцінного розвитку дорослих учнів.

Важливим є врахування принципів системного підходу у процесі навчання. Основним серед них є принцип цілісності. Він зумовлений м розумінням навколишньої дійсності і дає уявлення про наявність зв'язків між елементами та явищами у природі і суспільному житті. Сутність цілісності полягає у підпорядкуванні всіх компонентів навчального процесу формуванню цілісної особистості дорослого учня. Цілісність можна розглядати на різних рівнях, зокрема: всього навчального процесу; циклу предметів; окремо взятого предмета; одиниць знань, що засвоюються. Водночас цілісність педагогічного процесу потрібно враховувати на стадії розробки навчальних планів, програм тощо [47, с. 131].

Психолого-педагогічна підготовка дорослих учнів здійснюється на двох рівнях (рис. 1).

Зазначені навчальні програми ґрунтуються на основі інтеграції гуманітарних, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін.

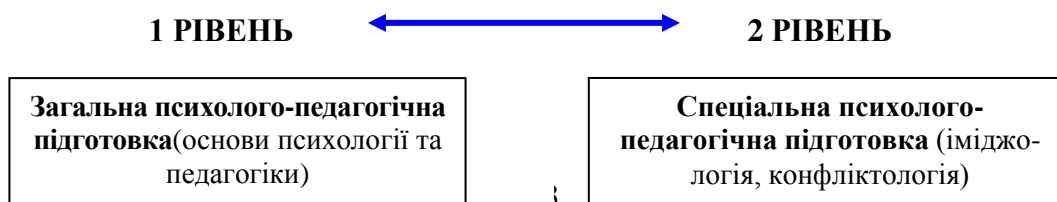


Рис. 1. Наступність психолого-педагогічної підготовки

У процесі розробки авторських програм ми враховували три провідні методичні прийоми (рис. 2).

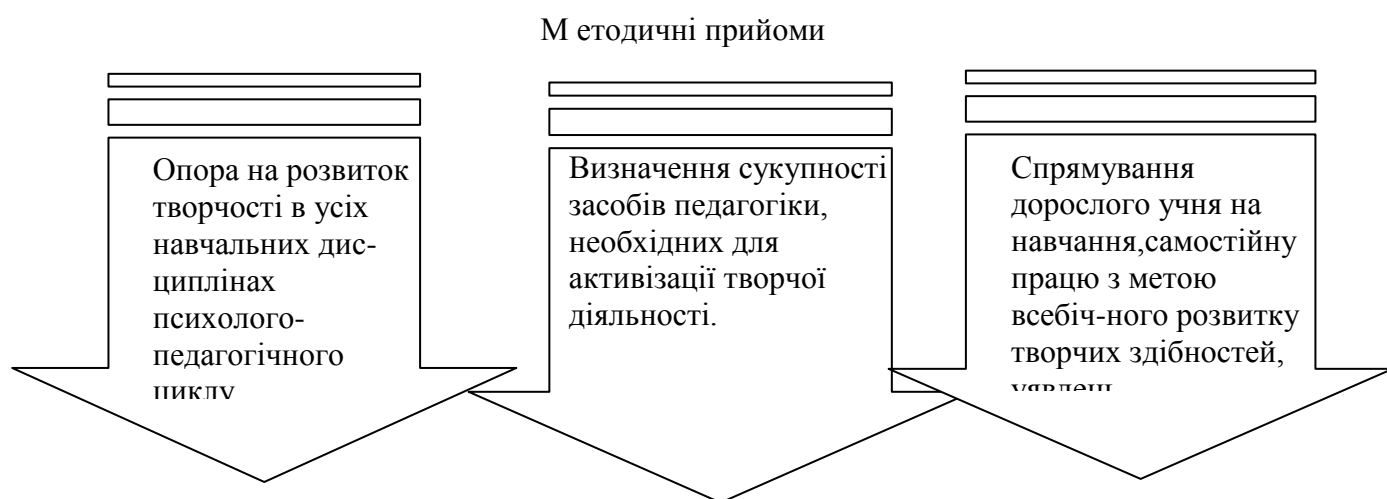


Рис. 2. Основні методичні прийоми при розробленні програм психолого-педагогічного циклу

Дотримання методичних принципів у процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу сприятиме готовності успішного здійснення професійної діяльності дорослими учнями.

Сучасний етап освіти дорослих характеризується оновленням змісту, пошуком нових форм, методів організації навчального процесу. Метою психолого-педагогічної підготовки дорослих учнів є сприяння гуманізації освітнього процесу, здійснення адаптації до предметно-професійного і соціального середовища, формування вміння спілкуватися з людьми різних світоглядних орієнтирів [34, с. 118]. Психолого-педагогічна підготовка є основою творчої викладацької діяльності. Відтак психолого-педагогічна підготовка викладачів і дорослих учнів вимагає відповідального і

копіткого ставлення.

Серед різноманітних наукових проблем особливого значення набуває проблема активності дорослого учня у процесі власного професійного становлення, фундаментальною умовою якого є поступове усвідомлення дорослим учнем можливості й необхідності позитивних змін особистості, постійного вдосконалення як професіонала. Професіоналізм – це феномен, що ґрунтується на культурі, професійній самосвідомості, є складною діалектичною взаємодією мислення, здібностей, професійних знань, вмінь, навичок, індивідуально-особистісних характеристик особистості, які виявляються в духовності, інтелігентності, гуманізмі й реалізуються в творчій діяльності.

Психолого-педагогічна підготовка підсилює орієнтацію на кінцевий результат – формування особистості фахівця, його морального і творчого потенціалу, досягнення нового стану – потреби в постійному самовдосконаленні і поповненні знань, умінь та навичок в освоєнні професійної культури [38, с. 74].

Ця мета досягається завдяки реалізації низки провідних завдань освіти дорослих:

- гуманізація процесу навчання;
- особистісна орієнтація освітнього простору;
- саморозвиток творчої індивідуальності дорослих учнів;
- формування навичок професійного мислення;
- розвиток культури мовлення дорослих учнів.

Розглянемо більш детально кожне із зазначених вище завдань.

Гуманістична орієнтація освіти дорослих передбачає втілення в практику навчальної діяльності пріоритетів загальнолюдських цінностей, поєднання здобутків національної духовної культури та освіти, власного і світового досвіду. Система освіти дорослих має відповідати світовому рівневі, «бути національною за характером, творчою та науковою за змістом» [46, с. 450]. Обґрунтовуючи переваги гуманістичної освіти, науковці акцентують увагу на

її позитивних сторонах [48, с. 129-130]:

- «активне» навчання та набуття дорослими учнями значущого для них пізнавального досвіду;
- «персоналізоване» знання як єдино значущий продукт навчання;
- спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на індивідуальні потреби дорослих учнів студентів, розвиток їхньої самостійності, відповідальності;
- роль викладача як джерела знань, діагноста, наставника та помічника в навчально-пізнавальній діяльності дорослих учнів;
- атмосфера відкритості та взаємної довіри на заняттях.

Виходячи з проблем гуманізації, науковці С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Молчанова, О. Падалка виокремлюють необхідно важливі якості викладачів: емпатія (здатність відчувати емоційний стан іншої людини, уміння співчувати), толерантність (здатність розуміти і сприймати людину такою, якою вона є), прагнення до емоційної підтримки, спроможність обґрунтовувати свої вчинки, рефлексія. Розвиток цих якостей сприяє у подальшому особистісному розвитку дорослих учнів. Адже якісним є той освітній процес, який здатний запускати процеси особистісного розвитку і повноцінно виконувати фундаментальні функції – людиноутворюючу, смислоутворюючу, культуротворчу [6, с. 120].

Водночас успіх діяльності викладача передусім залежить від його особистісних якостей, зокрема від специфічної спрямованості психічних процесів і властивостей. Формування здатності до емпатії, вказує І. Зязюн, є основою оновлення гуманістичних засад освіти. Адже останнім часом розробляється принципово інший підхід до освітніх технологій, що розв'язують проблеми розвитку особистості у площині парадигми гуманізації освіти.

Таким чином, виникає проблема цільового спрямування освіти дорослих на особистісно орієнтовану освіту. Керуючись принципом гуманізації освіти, викладачі «повинні розвивати педагогіку співробітництва як важливий

інструмент реалізації цього принципу» [49, с. 33].

Сутність особистісно орієнтованого навчання та шляхи його реалізації висвітлено у працях Г. Ахметжанової, О. Копилової, П. Сікорського, І. Якиманської. Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центральною фігурою якого є особистість, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожної особистості спочатку розкривається, а потім узгоджується із змістом навчання [2, с. 100-101]. Такий вид навчання є принциповою умовою підготовки дорослого учня. З огляду на вищезазначене, мета освіти дорослих полягає у наданні дорослим учням індивідуальної допомоги у набутті ними таких якостей особистості: готовність діяти, адаптуватися до середовища, проявляти настирливість і протистояти негативним впливам, вдосконалювати творчий потенціал. На основі наукового знання необхідно забезпечити дорослим учням пізнання реальності шляхом рефлексивного осмислення емоційно-духовного досвіду людства [22, с. 20-21]. Потрібно створити атмосферу співпраці викладача і дорослого учня. Дорослий учень має усвідомлювати і відчувати принцип суб'єктності навчання, а викладач всебічно враховувати суб'єктивний досвід і самобутність особистості. За такої умови можна досягти позитивних результатів особистісно орієнтованого навчання. Відповідно до принципової установки на особистісну орієнтацію навчання, людина – це не тільки рушійна сила суспільного прогресу, але і його вища мета. Педагогічна діяльність як рід суспільної діяльності відображає ставлення у системі «людина-людина». Вона є базовою серед видів діяльності та передбачає «відтворення людини-особистості». Тобто, родовою функцією соціальної системи є педагогічна функція, а педагогічна діяльність означає реалізацію цієї функції. Структуру педагогічної функції, на яку ми спиралися у своєму дослідженні, представлено у вигляді схеми (рис. 3) [1, с. 11]:



Рис. 3. Структура педагогічної функції

Функціональний блок «навчання» передбачає формування у людини здібностей і нових форм діяльності шляхом набуття знань та вмінь. Функціональний блок «розвиток» спрямовано на створення умов адаптації людини у нових непередбачених ситуаціях і способах діяльності. Для успішного розвитку людини необхідне виховання, що полягає у формуванні позитивного відношення до оточуючого середовища. Тому блок «виховання» – функціональний блок, що дозволяє людині усвідомити культурний простір та ідентифікувати себе з тією чи іншою культурою.

До технологій особистісно орієнтованої освіти висувається ряд істотних вимог: вибір змісту та способів навчання, діалогічність, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку дорослого учня, діяльнісно-творчий характер, надання дорослому учню необхідного простору дій з метою прийняття самостійних рішень [6, с.120]. Таким чином, освітній процес спрямований не тільки на теоретичну і практичну підготовку, але й на самоосвіту, самовиховання, і, в кінцевому результаті, – на стимулювання

саморозвитку особистості, оскільки «людина повинна бути керівником свого життя і, не відкидаючи впливу інших, розраховувати лише на себе» [39, с. 28].

Головною відмінною рисою самоосвіти дорослого учня є творчість, поєднана з ідеєю творення нового. Для запобігання ризику почуватися дискомфортом під час навчання дорослих учнів, сучасний викладач повинен бути ознайомлений зі світовою педагогічною культурою, історією розвитку і сучасним станом педагогічної думки, технологіями навчання. Ефективність процесу самоосвіти залежить від умов і керування цим процесом, зокрема: готовність, бажання викладача займатися самоосвітою; поєднання у процесі управління впливу саморегулюючого і регульованого характеру; здійснення повного циклу управління впливом на процеси самоосвіти, що включає аналіз результатів викладацької діяльності, на основі якого визначаються основні напрями самоосвіти; планування, координування, організація контролю, коригування процесу самоосвіти відповідно до поставленої мети.

Самоосвіта майбутнього викладача, на думку А. Кузьмінського, повинна спиратися на систему наукових засад: професійно-особистісне авансування професійної поведінки, існування в умовах парадигми випереджаючої педагогічної реальності, суб'єктивізації, індивідуалізації змісту підготовки, рух від цілісних інтегрованих характеристик особистості викладача до конкретних умінь та навичок [24, с. 147, 159-160]. Послідовна реалізація вказаних засад може забезпечити якісно вищий рівень професійної готовності майбутніх дизайнерів до викладацької діяльності.

Як відомо, саморозвиток є свідомим саморегулятивним процесом становлення людини, який полягає у прагненні людини брати відповідальність за свої справи, вчинки; розкритті потенційних можливостей і здібностей людини; вдосконаленні особистісних якостей. Основними характеристиками саморозвитку особистості, зазначає В. Маралов, є життєдіяльність, активність [28, с. 66-67], самостійність, самовизначеність, додає Г. Цукерман [50, с. 62]. Саморозвиток дорослого учня неможливий без оволодіння певною сумою знань, тією чи іншою інформацією, що забезпечує готовність до саморозвитку.

Усвідомлені мотиви і визначена мета активізують дорослих учнів до повсякденного збагачення власного запасу знань [40, с. 56].

У цьому сенсі зміст психолого-педагогічної підготовки дорослих учнів має бути спрямований на формування у них певних компонентів саморозвитку. Л. Хомич схарактеризувала ці компоненти за блоками [47, с. 129], зміст яких за умови відповідної корекції може бути екстрапольований на освіту дорослих:

- самовизначення – вироблення власної позиції у житті, світогляду, ставлення до себе і навколишнього світу, розуміння суспільних процесів, уміння поставити завдання і відповідно діяти;
- самореалізація – утвердження себе як особистості, яка не обмежує інтересів інших, а також розвиток творчих здібностей (наукових, художніх, технічних, спортивних, комунікативних) ;
- самоорганізація – якість, притаманна кожній людині й особливо важлива для викладача, який повинен мати навички елементарної психічної саморегуляції, зокрема організації режиму життя, наполегливо йти до досягнення поставленої мети, раціонально працювати і спілкуватися;
- самореабілітація – наявність у людини можливостей захистити себе культурними засобами у несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, встановити злагоду; вміння долати конфлікти без нервових перевантажень, здатність зняти напруження; керувати не тільки своєю психікою, емоціями, а й тілом; вміння відпочивати, адекватно оцінювати себе та інших.

Саморозвиток сприяє активізації самоосвіти. Необхідність удосконалення навчально-виховного процесу зумовлює потребу у майбутніх викладачів, на думку вчених, постійно розширювати і поглиблювати професійні знання, уміння та навички, широко використовувати у практиці досягнення психолого-педагогічних і суміжних з ними наук, а також передового досвіду [24, с. 145]. Німецький педагог А. Дістервег, аналізуючи місце самоосвіти в розвитку особистості, стверджував, що виховання, одержане людиною, завершене, досягло своєї мети, коли людина наскільки

дозріла, що володіє силою і волею самостійно навчатися протягом подальшого життя, знає способи та засоби, яким чином це можна здійснити, як впливати на зовнішній світ [16, с. 118].

Оскільки пізнавальна самостійність є важливою психологічною умовою успішного оволодіння знаннями, вміннями та навичками, слід звернути увагу на її компоненти:

- вміння дорослого учня знаходити нові шляхи для набуття знань;
- вміння застосовувати набуті знання та засоби дій у нових умовах для оволодіння новими знаннями.

У зв'язку з цим, організація самостійної пізнавальної діяльності дорослих учнів потребує науково обґрунтованого й комплексного підходу для того, щоб її результати були значущими, а сама вона ефективною. Переважна більшість її принципів відповідають організації навчання в цілому. Зокрема, науковці О. Сердюк, О. Шевченко [37, с. 14-25; 49, с. 33-34] вважають, що принцип свідомої навчально-пізнавальної діяльності полягає у тому, що самостійне навчання дорослих учнів має базуватися на мотиваційній орієнтованості та спрямованості діяльності особистості. Тому під час навчання дорослим учням доцільно давати не тільки певний обсяг знань, формувати фахові уміння й навички, але й формувати спонукальні мотиви до навчання.

Принцип науковості навчання передбачає врахування закономірностей навчання викладачем, аспектів психології сприйняття, уяви у засвоєнні навчального матеріалу. Застосування цього принципу зобов'язує викладача вдосконалювати методику навчання, спираючись на наукові досягнення. Принцип наочності навчання базується на охопленні всіх сфер навчання (психомоторної, емоційної та пізнавальної), на використанні способів сприйняття інформації (зорового, слухового, тактильного, кінестетичного). Окрім цього, потрібно враховувати процент засвоєння знань залежно від виду навчальної діяльності. Принцип систематичності та послідовності навчання сприяє тому, що при підготовці до заняття дорослий учень має структурувати навчальний матеріал, виділяючи окремі смислові блоки. Знання, отримані у

процесі самостійного вивчення, обов'язково повинні використовуватися у подальшому навчанні. Принцип відповідності соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії до специфіки навчання полягає у тому, що викладачі мають враховувати вік, стать, попередню освіту, трудовий стаж дорослих учнів, а також індивідуальні особливості сприйняття, уваги, мислення, уяви, волі, темпераменту, характеру, здібностей тощо.

Навчальний процес становить систему неповторних, унікальних за своєю природою педагогічних ситуацій, що безперервно змінюються і зумовлюють необхідність забезпечення гнучкого, винахідливого, інтенсивного, концептуально багатого професійного мислення викладача. Формування професійного мислення відбувається складніше, ніж оволодіння знаннями. Це виражається у невмінні викладача приймати самостійні рішення, відійти від вивченого зразка, висловлювати незалежні судження у тих чи інших педагогічних ситуаціях, передбачати можливі результати взаємодії з колективом, окремою особистістю [31, с. 3].

Проблема формування професійного мислення знайшла широке відображення у теорії і практиці педагогічної освіти. Ряд аспектів професійного мислення розробляється з позицій підготовки дорослого учня у системі неперервної освіти (Н. Гнатко, І. Зязюн, В. Однолько та ін.). Професійне мислення відображає спеціальні знання, способи розуміння дії.

Розвиток професійного мислення пов'язаний з естетичними почуттями, думками, емоціями. Естетична чуттєвість відіграє важливу роль у становленні творчої особистості фахівця, який здійснює професійну діяльність. Тому професійне мислення необхідно розвивати ще в загальноосвітньому навчальному закладі шляхом розв'язання складних завдань з різних наук, а також різних головоломок, тестів, шахових та ігрових завдань, зокрема і за допомогою комп'ютерних технологій. Крім того, на шкільних заняттях з праці необхідно привчати учнів до вирішення об'ємно-просторових завдань. На уроках праці, образотворчого мистецтва особливу увагу необхідно приділяти

питанням композиції, як площинної, так і об'ємної (на заняттях з ліпки). Загальна мета загальноосвітнього навчального закладу повинна полягати не тільки у наповненні учнів знаннями, а й у розвитку здібностей професійного мислення, формуванні підходів до вирішення різнопланових проблем.

Професійне мислення проявляється у творчій діяльності, критичному ставленні до результатів і досвіду попередньої діяльності, виробленні конструктивних ідей щодо самопізнання й професійного самовдосконалення. Таким чином, відбувається детермінація зовнішніх і внутрішніх структурних механізмів професійного становлення. Результатом взаємодії таких структурних компонентів є інтеграція процесів підготовки і професійного становлення фахівців та їх подальше самовдосконалення.

Психолого-педагогічна підготовка дорослих учнів спрямована не тільки на формування готовності застосовувати знання, уміння та навички у професійній діяльності, а й на розвиток їхньої культури мовлення. Саме формування культури мовлення сприяє реалізації мовленнєво-мисленнєвих здібностей дорослих учнів, розвитку творчих здібностей. Проте не всі дорослі учні мають високий рівень культури спілкування багатьох майбутніх викладачів. Тому доцільним є введення інтерактивних методик у навчальний процес, оскільки вони сприяють активній взаємодії між дорослими учнями.

Слід зазначити, що комунікативний аспект професійної культури фахівців розглядали науковці Л. Буєва, Г. Васянович, Р. Гуревич, Т. Іванова, Є. Манжос. О. Газман вказує, що поняття «культура – це гармонія культури знання, культури творчої дії, культури почуттів і спілкування» [8, с. 132]. Спілкування посідає особливе місце у професійній діяльності, оскільки переважна більшість професій є комунікативно орієнтованими. Адже досить часто від рівня культури спілкування залежить досягнення цілей людиною. Професійне спілкування спрямоване на створення сприятливого клімату в колективі, а також на оптимізацію діяльності.

Психологи наголошують, що для людини вихідною є ситуація спілкування і в розвитку психіки вирішальна роль повинна належати

спілкуванню та взаємодії людей [11, с. 132]. Спілкування, як і діяльність є необхідною, всезагальною умовою формування та розвитку як суспільства, так і особистості [6, с.110]. Спілкування – це взаємодія людей, пов’язаних діяльністю, оскільки воно є «умовою здійснення цієї діяльності» [5, с. 70]. У цьому сенсі важливого значення набуває культура спілкування як структура, що «характеризує якісний стан способу спілкування людей на кожному етапі суспільного розвитку, як ступінь впливу міжособистісного спілкування на формування особистості» [11, с. 134].

Таким чином, доцільно виокремити низку якостей, якими повинен володіти дорослий у процесі спілкування: емпатія, доброзичливість, автентичність, конкретність, ініціативність, безпосередність, відкритість. Ці якості та знання про особливості процесу спілкування дозволяють людині орієнтуватися у тих чи інших ситуаціях. Проте одних знань недостатньо. Необхідно на їх основі розвинути та закріпити комунікативні вміння. Вчені класифікують їх по-різному. Найбільш вдалою, на наш погляд, є така класифікація:

- вольові якості, тобто вміння керувати своєю поведінкою;
- якості уваги (спостережливість, гнучкість);
- уміння соціальної перцепції;
- уміння адекватно моделювати особистість людини, її психічний стан за зовнішніми ознаками;
- уміння «подати себе» у спілкуванні з людьми;
- уміння мовного спілкування;
- уміння вербального та невербального контакту з людьми;
- «гностичні» уміння, пов’язані з усвідомленням, систематизацією і переносом інформації.

На думку К. Джеджери, формування комунікативних умінь у навчальному процесі може бути представлено відповідними курсами (спецкурсами) [12, с. 23-24]:

- спецкурс «Основи етики і психології спілкування» у межах загальної моделі формування культури спілкування;
- курс «Етика ділового спілкування», скерований на створення моделі ділового спілкування;
- курс «Професійна етика», метою якого є остаточне формування моделі професійного спілкування фахівця.

Запропонований зміст підготовки у контексті формування культури спілкування може слугувати основою для систематизації цієї роботи у закладах, де навчають дорослих. Отже, доцільним є введення у систему освіти дорослих курсів «Культура спілкування», «Іміджологія», «Конфліктологія».

На думку Є. Манжос, «формування комунікативної діяльності можливе за умови моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування, що виникають у різних сферах життєдіяльності» [27, с. 60]. У зв'язку з цим навчальна діяльність має бути спрямована на вирішення комунікативних завдань. Впровадження у сучасні навчальні заклади України інтерактивних методик викладання фахових дисциплін дає можливість докорінно змінити ставлення до суб'єктів навчання. Адже відомо, що технологічними є активні групові методи навчальної діяльності. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Усі інтерактивні технології навчання можна умовно об'єднати у чотири групи, залежно від доцільної для їх використання форми навчальної діяльності: першу групу – парну (діяльність дорослого учня з викладачем чи іншими дорослими учнями (один на один), другу – фронтальну (викладач навчає одночасно групу дорослих учнів), третю – групову, кооперативну (усі дорослі учні навчають один одного); четверту – індивідуальну (самостійна діяльність дорослого учня) [21, с. 107-111]. Таке навчання є інноваційним і пов'язане із застосуванням різних технологій.

Методами роботи з дорослими учнями можуть бути розв'язування проблемних питань, евристичні бесіди, дискусії, ділові та рольові ігри, моделювання, використання елементів методики розвитку критичного

мислення. Саме такі методи, на думку О. Горської, дадуть змогу розвивати творче мислення дорослих учнів, формувати у них практичні вміння та навички шляхом залучення до інтенсивної пізнавальної діяльності. Тільки активні форми і методи навчання викличуть інтерес до навчання, сприятимуть стимулюванню творчої активності та формуванню творчого потенціалу дорослих учнів [10, с. 37].

Як показав аналіз, ці методики можна застосувати як для викладання, засвоєння нового матеріалу, так і для перевірки знань дорослих учнів. Вони сприяють формуванню педагогічної майстерності викладача.

Цілком погоджуємося з думкою І. Зязюна про те, що зовні педагогічна майстерність виявляється в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчального процесу. Водночас її сутність полягає в тих якостях особистості викладача, його позиції, які дають викладачеві змогу діяти продуктивно і творчо. Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте вона нею не обмежується. Її не можна тлумачити лише як високий рівень розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – в особистості викладача, «в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей». Аналіз літературних джерел свідчить, що педагогічна майстерність – це «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [33, с. 29-30].

Сутність педагогічної майстерності, за Н. Дем'яненко, полягає в умінні раціонально й ефективно здійснювати педагогічний процес [14, с. 251]. Отже, педагогічна майстерність розуміється «не тільки як широкий арсенал засобів, прийомів і методів, але і як творче особистісне застосування їх у практичній діяльності», вміння викладача «правильно виражати свої почуття й емоції, володіти широким спектром професійно важливих здібностей, проявляти здатність до самовияву та вмілого самопізнання» [14, с. 43]. Тому суттєвого значення у педагогічній практиці набуває впровадження акторського тренінгу [26, с. 38]. Тобто в оволодінні мистецтвом викладацької діяльності вирішальне

значення мають і природні задатки викладача, і, на думку О. Джулик, здатність удосконалювати свій талант, що формується в процесі навчання, виховання, практичної діяльності. Педагогічний талант близький до акторського [15, с. 104].

Наголосимо, що у 20-х р.р. ХХ століття у Харкові на педагогічних курсах, якими керував М. Розенштейн, було розроблено програму навчання педагогічній майстерності на основі елементів театрального мистецтва. Програма передбачала набуття вмінь образно висловлювати думки; оволодіння технікою мови і рухів, зокрема технікою художньої розповіді; розвиток пластики (художньо-красивий жест); засвоєння мистецтва імпровізації; осягнення основ інсценування та драматизації тощо. Укладачі програми вважали, що театральне мистецтво допомагає викладачу виявити в учасниках навчального процесу здібності, смаки, характерні особливості [14, с. 248].

Слід зазначити, що здібності до викладацької діяльності є важливим елементом педагогічної майстерності. Передусім йдеться про комунікативність, головною ознакою якої є потреба викладача у спілкуванні, готовність легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника, відчувати задоволення від спілкування; перцептивні здібності – професійна проникливість, педагогічна інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину; динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість; емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль; оптимістичне прогнозування – прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній; креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації [33, с. 35-36].

Оскільки цикл психолого-педагогічних дисциплін інтегрує сукупність знань про людину, їх можна умовно назвати людинознавчими. Оволодіння комплексом психолого-педагогічних дисциплін сприяє підвищенню рівня підготовки дорослих учнів до професійної діяльності. Психолого-педагогічна

підготовка виконує важливі соціальні і професійні функції: забезпечує розвиток загальної і професійної культури, педагогічного мислення, професійно значущих якостей особистості. Це системоутворююча основа професійної підготовки будь-якого рівня.

Щоб успішно реалізувати перераховані завдання в освітньому просторі, необхідний належний рівень психолого-педагогічної підготовки дорослих учнів.

Активні форми та методи навчання в особистісному розвитку дорослих. Вдосконалення навчання дорослих відбувається завдяки поглибленню теоретичних досліджень, подальшого пошуку нових форм і методів організації навчального процесу, пошуку новаторських підходів, створення такої системи навчання, яка б давала ефективні результати.

Орієнтація освіти дорослих вимагає формування професійного мислення, індивідуального усвідомлення значення загальнолюдських і професійних цінностей. У зв'язку з цим виникає проблема в організації такої підготовки, яка б забезпечувала цілеспрямоване формування необхідного рівня усвідомлення і розвитку професійно-педагогічної спрямованості дорослих.

Спрямованість є однією із основних якостей особистості, формою прояву її соціальних і моральних ціннісних орієнтацій. Вона визначає основні напрями поведінки, що обумовлено актуальними потребами, інтересами, мотивами. Професійна спрямованість особистості є однією з інтегральних якостей, в якій взаємодіють професійні наміри, інтереси та нахили, а також мотиви вибору і отримання професії.

Індивідуально-особистісна спрямованість – це система властивостей і якостей особистості, що взаємодіють у професійному становленні. Її мета – сформулювати у студентів-дизайнерів позитивне ставлення до педагогічної професії, сформулювати систему професійно-педагогічних цінностей особистості майбутнього дизайнера і ставлення до педагогічної професії як до цінності. Тобто, успіх педагогічної діяльності залежить і від особистісних якостей, зокрема від специфічної спрямованості психічних процесів і властивостей [19,

с. 38-39]. Індивідуально-особистісна спрямованість є підґрунтям для формування професійної спрямованості. Їх розвиток сприяє формуванню у дорослих учнів соціальної спрямованості, що є основою успішного здійснення ними діяльності.

На думку І. Богданової [4, с. 61-62], соціальна спрямованість є установкою на виконання соціального замовлення суспільства щодо формування особистості; формування системного світогляду як сукупності уявлень, що сприяють пошуку правильних рішень різноманітних суспільних проблем; оволодіння системою суспільних і міжособистісних відносин; впровадження інновацій та їх розробка. Професійна спрямованість – установка на засвоєння системи знань, педагогічного досвіду, надбань світової та національної культури; формування самосвідомості як усталеного ставлення до професії, що виявляється в системі мотивів, особистісних поглядів і цілей; оволодіння системою основ наук, вміннями та навичками; оволодіння технологією, основами майстерності; формування професійної культури діяльності як культури спілкування, культури мови, саморегуляції, зовнішнього вигляду. Індивідуально-особистісна спрямованість уособлює виявлення та розвиток особливостей індивідуально-пізнавальних процесів; формування здібностей і професійно вагомих якостей особистості; оволодіння методами самопізнання, самовдосконалення та самовиховання.

В освіті дорослих визначальна роль, що обумовлює активність дорослих учнів, належить мотивації. Основними характеристиками мотивації є: адекватна «Я-концепція»; творча зацікавленість, допитливість; бажання бути визнаним. У навчальному процесі, з метою підвищення мотивації дорослих учнів до навчання, впроваджують активні форми навчання, зокрема ділові ігри, міждисциплінарні навчальні проекти тощо. Спонування дорослих учнів до самостійної роботи та роботи в малих групах відіграє важливу роль у формуванні ключових умінь і навичок. Таким чином, стає можливим перехід до формування знань комплексного характеру. Це можна продемонструвати так (рис. 4).

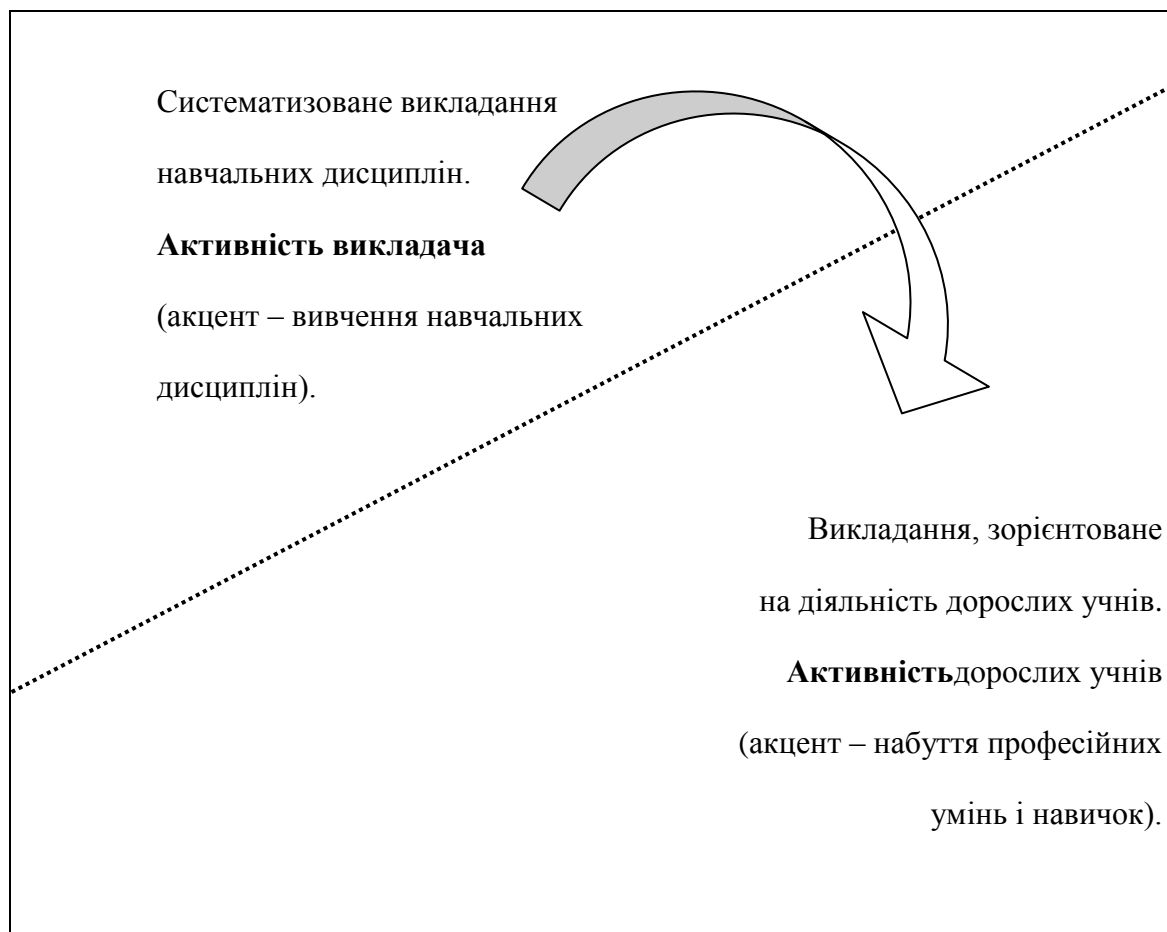


Рис. 4. Дидактичне структурування навчального процесу

З метою формування мотивації, під час занять потрібно створювати ситуації пошуку, розвивати здібності, забезпечувати зворотній зв'язок. Нами було використано методи стимулювання та мотивації діяльності (методи ігрових емоційних ситуацій, пізнавальні ігри, навчальні дискусії, використання загальної думки, прикладу). Пізнавальні ігри ефективно сприяють закріпленню навчального матеріалу. Наприклад, організаційно-мисленнева гра «Вірно чи невірно», яка передбачає ряд тверджень, з якими потрібно погодитися чи ні:

1. Мотивація – стимулювання студентів до активної навчальної діяльності, продуктивного пізнання змісту навчання.
2. Мотив – конкретна збуджувальна причина, що викликає певні дії того, хто навчається.
3. За видами виокремлюють професійно-ціннісні та утилітарно-

практичні мотиви.

4. Усі мотиви мають однакову силу.

5. Усі діючі мотиви усвідомлюються викладачами і тими, хто навчається.

6. У дидактичному процесі діють тільки реальні мотиви.

7. Ставлення студента до навчання дозволяє виявити деякі внутрішні мотиви.

8. Самостійність – здатність студента обходитися без допомоги викладачів, товаришів.

Інший ряд тверджень:

1. Потреба в навчанні є вродженою.

2. Фізіологічні потреби також впливають на навчання.

3. Одна і та ж потреба може бути активована через багато мотивів.

4. Найбільшим стимулом у навчанні є потреба у самовираженні.

5. Задоволення однієї пізнавальної потреби викликає нову.

6. Мотив навчання завжди обумовлений тільки однією потребою.

7. Уяву про потреби викладач отримує, спостерігаючи за поведінкою тих, кого він навчає.

Під час навчальних дискусій дорослі учні висловлювали свої міркування щодо їх відвертості із викладачами, зацікавленості викладачів проблемами студентів, їх самовдосконалення, саморозвитку; можливості вільно спілкуватися з викладачами, обмінюватися думками, планами тощо.

У процесі проведення занять потрібно акцентувати увагу дорослих учнів на тому, що вони мають ставити перед собою реалістичні цілі, знати свої сильні та слабкі сторони, визначати конкретні дії, планувати перспективу, правильно оцінювати ситуацію, що склалася, постійно аналізувати виконання певних завдань для того, щоб визначити, чи наближають ці завдання до певної мети.

Важливе значення має самостійна робота дорослих учнів. Актуальними є такі психологічні теми:

- I. Саморегулювання особистістю емоційних станів.
- II. Психокорекційна робота у професійній підготовці фахівця.
- III. Поєднання творчості й професіоналізму у діяльності дорослих.
- IV. Уява та індивідуальна творчість особистості.
- V. Формування творчого мислення особистості.
- VI. Розвиток творчих здібностей особистості.
- VII. Оптимізація творчого процесу.

Одним із чинників успішного розвитку дорослих учнів є поєднання абстрактно-логічного та наочно-образного компонентів мислення. Це сприяє ефективному засвоєнню знань, умінь та навичок. Тобто гармонійне навчання можливе в тому випадку, коли в навчальному процесі задіяно обидві півкулі мозку, при їх взаємодоповнюючій активності. Тому на заняттях потрібно використовувати завдання, які активізують обидві півкулі головного мозку (написання правою та лівою руками різних геометричних фігур, букв, цифр, виконання малюнків). Доцільно також виконувати завдання такого типу під музику.

Творчий підхід до навчання робить його легким і ефективним. Велике значення у творчості надається уяві. При виконанні завдань творчі здібності проявляються не завжди. Усі завдання однаково творчо виконують одиниці. Тому під час занять потрібно активно використовувати завдання на розвиток спрямованої уяви. Наприклад:

Завдання 1. Створити асоціативні образи за допомогою ліній – лінії щасливі, м'які, печальні, сердиті, налякані, тверді, класичні, універсальні.

Завдання 2. Доповнити задані форми (недомальовані картинки) графічними елементами для створення цілісного образу.

Завдання 3. Перевести графічними засобами за допомогою ахроматичних і хроматичних кольорів різні звуки у візуальний ряд (церковний дзвін, удари по барабану, шкрябання по склу, гра сопілки, шелестіння листя, колискова пісня, завивання вітру).

Завдання 4. Перевести фонетичний ряд (три голосні, три приголосні, три

шиплячих звуки) у візуальний, не зображаючи літер.

Завдання 5. Відобразити основні фази творчості: підготовчу, пошукову, виконавчу.

Завдання 6. Відтворити протікання процесу власної творчості.

Завдання 7. Зобразити креативну і творчу людину.

Завдання можуть варіюватися.

Доросла особистість має розвинені якості інтелектуальної, емоційної і регуляторної сфер, кожна з яких, крім формально-динамічних характеристик (швидкість, інтенсивність, дієвість), характеризується змістовою складовою, в основу якої покладено відображення реальності і відношення до неї – позитивне, негативне, нейтральне.

Таким чином, об'єктами тренування у навчальній діяльності мають бути:

- якості інтелектуальної діяльності, що ведуть від репродукції стандартів до здатності самостійно ставити проблеми і теми для варіативного пошуку;

- якості емоційної сфери, що дозволяють встановлювати індивідуальний і неповторний контакт та взаємодію із середовищем, перейматися почуттям часу й епохи, активно і дієво включатися в інноваційні процеси;

- якості регуляторної сфери, що дозволяють керувати фазами творчого процесу і розвитком творчих здібностей, з опорою на індивідуальність.

У зв'язку з цим, ефективним є виконання та аналіз психологічних малюнків на задану тему. Теми можуть бути різноманітними: Я – реальний; Я – ідеальний; Як мене бачать люди, як я бачу сам себе; Мій звичайний день; Найщасливіший день у моєму житті; Мій звичайний емоційний стан; Хороший настрій; Мої бажання; Моя мрія; Моє минуле; Моє майбутнє.

Для здійснення успішної діяльності доросла людина повинна мати достатній рівень комунікативної компетенції. Тому в освіті дорослих застосовують вправи [43, с. 79-82], що сприяють вдосконаленню міжособистісного спілкування. Потрібно зазначити, що всі вправи пов'язані з емоційно-образним мисленням дорослих. Це, у свою чергу, впливає на

успішність професійної та творчої діяльності. Наведемо кілька прикладів:

Вправа 1. Мета – дати можливість дорослим учням потренуватися у рекламуванні не дуже потрібного «товару», дотримуючись умов толерантного спілкування. Час – 10 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – не потрібні. Особливі вимоги до приміщення – немає. Процедура: викладач пропонує кожному називати одну річ, яка йому не потрібна, але не викликає відрази (наприклад, “яскраво-зелена краватка”, “чоботи 47-го розміру” тощо). Викладач записує названі речі. Коли всі висловилися, пропонує дорослим учням розрекламувати чужі непотрібні речі так, щоб той, хто назвав відповідну річ, захотів її «придбати». Після закінчення вправи обговорюються результати. При цьому увагу потрібно фокусувати на ефективності емоційних, адресованих конкретній особі висловлювань; неефективності дублювання відомих рекламних слоганів, недоцільності непереконливих, незакінчених формулювань.

Вправа 2. Мета – усвідомити складність процесу спілкування. Час – 10-15 хвилин. Кількість учасників – без обмежень. Матеріали – приладдя для письма та малювання. Особливі вимоги до приміщення – наявність столів для письма й малювання. Процедура: викладач ставить завдання кожному учаснику – упродовж двох хвилин зробити нескладний малюнок так, щоб художник міг згодом легко описати його іншому учаснику словами (наприклад, намалювати кілька симетричних геометричних фігур).

Для економії часу можна скористатися підготовленими малюнками, які викладач роздає дорослим учням перед початком вправи. Викладач пропонує розділитися на пари, учасники яких не показують один одному свої малюнки. Пара сідає спинами один до одного. Перший учасник описує другому свій малюнок словами. Другий – намагається відтворити малюнок, виконуючи вказівки першого, не ставлячи додаткових запитань. Учасники міняються ролями, але цього разу учасник, який відтворює малюнок, уже може ставити додаткові запитання. Потім пари обмінюються результатами.

Коли всі учасники завершили роботу, викладач проводить обговорення результатів, звертаючи увагу на те, що процес спілкування складається із структурних компонентів, кожен з яких має певне значення (рис. 5).



Рис. 5. Структура спілкування: основні компоненти процесу

Для забезпечення ефективного спілкування необхідно підкреслити, чому малюнки другого учасника пари, який мав можливість ставити додаткові запитання (мав зворотній зв'язок з відправником повідомлення), були точнішими, ніж малюнки першого учасника.

Тренінгові вправи для дорослих характеризуються різним рівнем складності. Так, вправу «Метафори» виконувати легше, ніж «Увага: я прийшов!», оскільки у першій вправі дорослі використовують художні образи. Стисло викладемо зміст зазначених вправ.

1. «Метафори». Один учасник виходить на середину кола. Інші учасники отримують завдання назвати образ, який виникає у них при спостереженні за даним учасником.

2. «Увага: я прийшов!». Учасникам пропонується, щоб хтось із них, заходячи на перерві до аудиторії, намагався привернути до себе увагу групи. При цьому інформаційне повідомлення повинно бути підготовлене заздалегідь, але не бути занадто емоційним.

Складнішими є імітаційні вправи, спрямовані на виконання практичних дій.

1. «Жива картина». Учасникам пропонується розглянути репродукцію жанрової картини. Завдання – оживити картину, інсценуючи і розвиваючи далі зображену на ній ситуацію.

2. «Портрет, що ожив». За репродукцією оживляємо картину. Необхідно не лише прийняти позу та вираз обличчя людини, яка зображена, але й виголосити декілька реплік, а по мірі тренування – і монолог людини, зображеної на картині.

3. «Відображення індивідуального ставлення до групи». Кожен член групи на папері має зобразити всю групу, залежно від того, як сприймається група. За результатами ми виділяємо декілька типів малюнків: схематичне зображення людей у просторі, зазвичай у вигляді геометричних фігур; символічне зображення групи; група зображена у вигляді предметів чи тварин.

Малюнки є переважно анонімними (за пропозицією викладача), для того, щоб обговорення проходило відвертіше.

Підвищенню ефективності та розвитку навичок міжособистісного спілкування сприяє дотримання таких рекомендацій: бути самим собою, створити атмосферу взаємоповаги, намагатися персоналізувати стосунки з людьми, реагувати на невербальні сигнали слухачів, відвести час для запитань, уникати ненормативної лексики, брутальних жартів, говорити змістовно, бути дипломатичним, виявляти професіоналізм, бути відкритим у спілкуванні зі слухачами, зберігати почуття гумору.

Упровадження у навчальний процес інтерактивних методик дає можливість докорінно змінити ставлення до об'єкту навчання, перетворивши його на суб'єкт, тобто зробити дорослого учня співавтором своєї версії, заняття тощо.

Сутність інтерактивного навчання, полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії усіх дорослих учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де дорослий учень і викладач є рівноправними суб'єктами навчання. Тому

головними завданнями особистісного та професійного розвитку дорослого учня є:

- розвиток здібностей до цілісного сприймання, пізнання, оцінювання і перетворення оточуючої предметної дійсності;
- розвиток індивідуальних творчих здібностей;
- досягнення високого рівня знань у галузі матеріально-художньої культури, що накопичено людством, розвиток критичного засвоєння творчого спадку;
- розвиток самостійної пізнавальної діяльності, сміливого інноваційного творчого підходу до діяльності;
- оволодіння професійними знаннями в галузі науки, техніки, мистецтва;
- навчання професійній майстерності та оволодіння спеціальними знаннями, практичними вміннями і навичками.

В останні роки посилилась увага вчених до розв'язання складних питань. З'явилися праці загальнопедагогічного характеру, що стосуються оновлення педагогічної освіти й новітніх технологій навчання (В. Кремень, І. Прокопенко, В. Євдокимов), а також управління педагогічним процесом (М. Костенко, В. Луценко, С. Левченко).

Особистісний розвиток дорослого учня залежить від різних чинників, визначальними серед яких є готовність застосовувати знання, уміння і навички в діяльності, а також бездоганне володіння словом. Ця вимога висуває на перший план проблему культури мовлення. Проблема актуальна, оскільки пов'язана з розвитком і реалізацією мовленнєво-мисленнєвих здібностей особистості. Культура мовлення – дієвий засіб інтелектуального розвитку дорослого учня.

Формування культури мовлення досягається завдяки реалізації ряду завдань:

- формування здатності до емпатії;

- розвиток вміння говорити (ораторське мистецтво) і слухати (активне, пасивне, емпатичне слухання);
- формування навичок професійного мислення;
- формування мотивації професійної діяльності;
- доповнення системи цінностей майбутнього спеціаліста професійними цінностями [17].

В освіті дорослих особливого значення набуває використання активних форм і методів навчання. Їх особливість полягає в спільній діяльності того, хто навчає, і того, хто вчиться.

Активні форми та методи навчання характеризуються: активізацією мислення; самостійною розробкою рішень, підвищеним ступенем мотивації та емоційності; проявом рефлексивної самоорганізації діяльності у спільній навчальній діяльності.

Наразі активні форми та методи навчання поділяють на традиційні, нові (імітаційні), розвивальні.

Традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття, тренінги) забезпечують накопичення кількості знань і вмінь. Вони використовуються з метою переходу від певного рівня знань, умінь і навичок до більш високого рівня. Дуже важливим у використанні цих методів є створення мотивації до навчання. Нові (імітаційні) форми навчання (імітаційні вправи, ігрове проектування) забезпечують активізацію мислення і розвиток мотивації. Розвивальні форми навчання (організаційно-мисленнєві ігри) забезпечують формування інтелектуальної культури і культури саморозвитку [18, с. 57-75].

Відповідно функціями активних методів навчання є такі:

- функція засобу досягнення мети;
- функція діяльнісного компоненту змісту освіти;
- функція проекту становлення навчальної діяльності, здібності до саморозвитку; функція форми організації суспільної діяльності «учитися-

навчатися».

Проаналізуємо окремі методи активного навчання, які є актуальними у навчанні дорослих. Метод аналізу конкретних ситуацій є інструментом вивчення певної проблеми, засобом вибору рішення. Процедура метода аналізу конкретних ситуацій відбувається за певними етапами: введення в проблему → постановка завдання → групова робота над ситуацією → групова мікродискусія → заключна бесіда.

Дискусійний метод передбачає вільний обмін думками, коли відбувається переконливе, аргументоване висловлювання власної позиції. Його використання ґрунтується на умінні викладати факти у логічній послідовності, вмінні переконувати, а не нав'язувати свою думку. Ефективності у впровадженні можна досягти лише за умови уважно вислухати опонента, зрозуміти його логіку, визначити власну думку щодо позиції опонента. Саме такий підхід сприятиме уникненню викривлення її змісту.

Доцільним є використання методу полеміки, коли відбувається не досягнення згоди, а ствердження власної точки зору. Кожна із сторін застосовує ті прийоми, які вважає потрібними для досягнення перемоги. При цьому обов'язково необхідно мати високий рівень культури спілкування.

Важливою особливістю методу мозкового штурму є пошук нових альтернативних варіантів розв'язання проблемної ситуації. Метод спрямований на стимулювання творчої активності. Водночас необхідно дотримуватися правил, за якими не допускається критика, а відтак це дає можливість висловлювати будь-яку думку; дозволяється висловлювати ідеї, комбінувати та видозмінювати їх.

За умови використання методу проектування, діяльність набуває характеру безпосереднього проектування проблеми, що вивчається. Сам процес проектування складається з алгоритму розробки проекту, механізму експертної оцінки чи випробування проекту.

Активні форми та методи навчання дорослих учнів реалізуються в етапах педагогічного процесу, що надає йому цілісності:

1. Мотиваційно-цільовий етап характеризується співробітництвом і співтворчістю викладачів з дорослими учнями; різноманітністю та різноплановістю навчання; здійсненням постійного зворотнього зв'язку.

2. Змістовно-операційний етап включає психолого-педагогічну підготовку дорослих учнів із врахуванням їх індивідуальних особливостей; створення навчальних ситуацій, що вимагають від дорослих учнів уміння моделювати навчальний матеріал.

3. Транспозиційно-діяльнісний етап сприяє застосуванню дорослими учнями набутих психолого-педагогічних знань, умінь, навичок у професійній діяльності.

4. Оцінювально-контрольний етап передбачає створення різноманітних форм організації управління процесом засвоєння знань; створення умов, в яких відбувається своєчасна корекція і самокорекція навчально-пізнавальної діяльності.

Усі етапи взаємопов'язані між собою й спрямовані на підготовку дорослих учнів до творчої діяльності.

В умовах постійних змін, які відбуваються в нашій державі, важливим фактором, що впливає на успішність навчання дорослих є врахування психологічних засад, оскільки вони значним чином впливають на відбір організаційних форм навчання, методів і прийомів, індивідуальних і групових варіантів роботи з дорослими, а також на їх особистісний розвиток.

За своїм психологічним значенням освіта дорослих спрямована на збагачення творчого потенціалу та всебічного розвитку особистості. На якому б етапі життєвого та професійного шляху не знаходилася людина, вона ніколи не вважатиме себе остаточно сформованою особистістю і професіоналом. У цьому полягає важлива особливість індивідуального досвіду, самосвідомості, розвитку особистості.

Психологічні засади тісно поєднані з освітою дорослих як комплексом процесів формального і неформального навчання, за допомогою якого дорослі поєднують навчальну діяльність з практичною участю у професійній,

соціальної, сімейно-побутової сферах громадського життя, розвивають свої здібності, збагачують знання, уміння, навички і особистісні якості. У цьому контексті основними психологічними чинниками, які впливають на відношення дорослих до освіти є: специфіка мотивації навчальної діяльності дорослих, характер позиції дорослого в навчанні, вплив практичного досвіду дорослих на засвоєння знань.

З урахуванням вищезазначених чинників, перспективним є застосування у професійній підготовці особистісного підходу. Адже розвиток дорослої особистості відбувається у процесі професійного становлення, а професійне становлення неможливе без якісних змін, росту особистості; воно є метою і водночас наслідком особистісного розвитку. Цілісність особистості передбачає її структурну єдність. У структурі особистості провідна роль належить професійній спрямованості, яка є тією основою, що об'єднує основні професійно значущі властивості. Професійна спрямованість розглядається як система домінуючих мотивів: інтересів, потреб, нахилів, що спонукають до професійної діяльності.

Проте успіх професійної діяльності значною мірою залежить від особистісних якостей, зокрема від специфічної спрямованості психічних процесів і властивостей. Особистісна спрямованість є підґрунтям для формування професійної спрямованості. Їх розвиток сприяє формуванню у дорослих учнів соціальної спрямованості, що є основою успішного здійснення їх діяльності.

Зазначимо, що у розвитку особистісних якостей дорослих учнів важливим є розвиток їх творчого потенціалу. Це умова їх всебічного розвитку у професійній діяльності, в результаті якої реалізуються творчі можливості.

Усе зазначене вище спонукало нас до організації експериментального дослідження «Особистісний та професійний розвиток фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби ДСНС України та науково-педагогічних кадрів».

Метою експериментального дослідження «Особистісний та професійний розвиток фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби ДСНС України та

науково-педагогічних кадрів», що здійснювалося на базі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності Державної служби України з надзвичайних ситуацій, була реалізація психологічного підходу щодо особистісного та професійного розвитку фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби ДСНС України та науково-педагогічних кадрів.

На I етапі експерименту (аналітично-діагностичному) обґрунтовано психологічні засади особистісного розвитку дорослих на теоретичному і методичному рівнях, розроблено методику виявлення рівнів готовності до особистісного розвитку фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби ДСНС України та науково-педагогічних кадрів.

На II етапі експерименту (проектно-організаційному) виявлено рівні готовності до особистісного розвитку фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби ДСНС України та науково-педагогічних кадрів (констатувальний експеримент). В експериментальній роботі було використано методику визначення самооцінки особистості, самоактуалізаційний тест.

На III етапі експерименту (оцінно-узагальнюючому) виявлено рівні готовності до особистісного розвитку фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби ДСНС України та науково-педагогічних кадрів (формульвальний експеримент). Також узагальнено результати констатувального та формульального етапів експерименту.

Складовими особистісного розвитку є: самоосвіта, самооцінка, самоактуалізація. Відповідно нами визначено критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-рефлексивний, професійно-діяльнісний) (таблиця 1).

Таблиця 1

Критерії особистісного розвитку

	Критерії	Методики
1.	Мотиваційно-	Анкета “Скільки часу Ви використовуєте на

	ціннісний	самоосвіту?”
2.	Когнітивно-рефлексивний	Методика визначення самооцінки особистості
3.	Професійно-діяльнісний	Методика визначення рівня самоактуалізації особистості (<i>опитувач САМОАЛ</i>)

Одним із критеріїв, який свідчить про ступінь усвідомленості мотивів фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби та науково-педагогічних працівників, є рівень ставлення до самоосвіти. Тому під час констатувального експерименту нами проведено анкетування серед фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби та науково-педагогічних працівників ЛДУ БЖД щодо того, скільки часу вони витрачають на самоосвіту. Підсумки анкетування свідчать про такі результати (рис. 6, рис. 7):

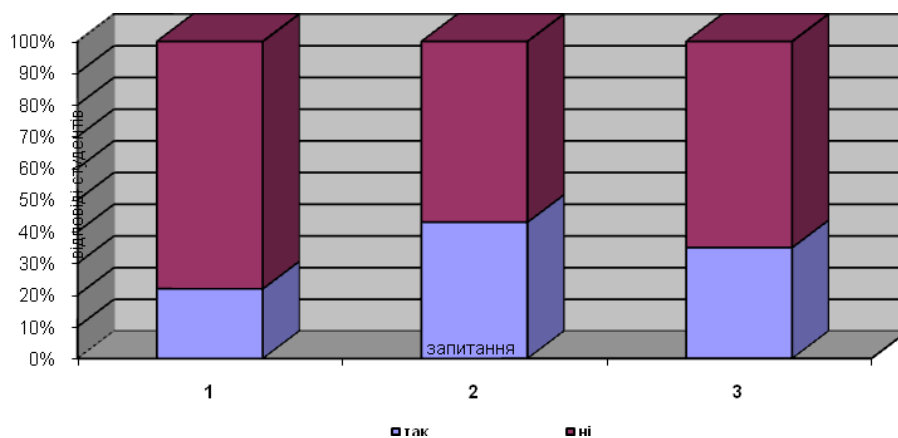


Рис. 6. Результати анкетування фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби (констатувальний експеримент)

Ствердну відповідь на перше запитання дали 22 % студентів, на друге запитання – 43 % студентів, на третє запитання – 35 % студентів. Таким чином, ми дійшли висновку, що студенти приділяють недостатньо часу самоосвіті.

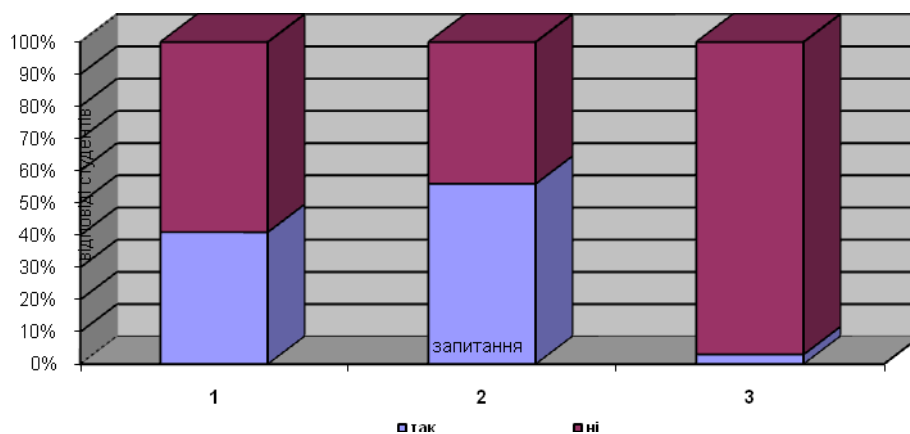


Рис. 7. Результати анкетування науково-педагогічних працівників (констатувальний експеримент)

Ствердну відповідь на перше запитання дали 41 % науково-педагогічних працівників, на друге запитання – 56 % науково-педагогічних працівників, на третє запитання – 3 % науково-педагогічних працівників. Відповідно можна зробити висновок, що переважна більшість викладачів займаються самоосвітою, хоча й витрачають на неї різну кількість часу.

В експериментальній роботі нами було використано методику визначення самооцінки особистості. Метою проведення методики визначення самооцінки було виявлення рівнів самооцінки.

Самооцінка особистості – результат оцінювання людиною своїх якостей, себе, рівня успішності власної діяльності, оцінювання своєї особи іншими людьми, виходячи з системи цінностей людини. Самооцінка – суб’єктивне утворення в людській психіці, але воно є відображенням норм і оцінок, що існують в суспільстві та в міжособистісних стосунках.

Самооцінка пов’язана з однією з центральних потреб людини – потребою в самоствердженні, із прагненням людини знайти своє місце в житті, ствердити себе як члена суспільства в очах оточуючих і у своїй власній думці.

Під впливом оцінки оточуючих у особистості поступово складається власне ставлення до себе і самооцінка своєї особистості, а також окремих

форм своєї активності: спілкування, поведінки, діяльності, переживань.

Самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. За оптимальної, адекватної самооцінки суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і здібності, досить критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою реальні цілі, які можна досягти реально. До оцінки досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, але й намагається передбачати, як до цього поставляться інші люди: товариші по роботі і близькі. Іншими словами, адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реального бачення себе, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності до свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Така самооцінка є найкращою для конкретних умов і ситуацій. До оптимальної належать самооцінки «високий рівень» і «вище за середній рівень» (людина заслужено цінує, поважає себе, задоволена собою), а також «середній рівень» (людина поважає себе, але знає свої слабкі сторони і прагне до самовдосконалення, саморозвитку). Але самооцінка може бути неадекватною – надмірно завищеною або занадто заниженою.

На основі неадекватно завищеної самооцінки у людини виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ власної особистості і можливостей, своєї цінності для оточуючих, для загальної справи. В таких випадках людина йде на ігнорування невдач заради збереження звичної високої оцінки самої себе, своїх вчинків і справ. Відбувається гостре емоційне «відштовхування» всього, що порушує уявлення про себе. Сприйняття реальної дійсності спотворюється, ставлення до неї стає неадекватним – чисто емоційним. Раціональне зерно оцінки випадає повністю. Тому справедливе зауваження починає сприйматися як причіпка, а об'єктивна оцінка результатів роботи – як несправедливо занижена. Неуспіх оцінюється як наслідок якогось підступу або несприятливо сформованих обставин, що не залежать від дій самої особистості.

Людина із завищеною неадекватною самооцінкою не бажає визнавати,

що все це є наслідком власних помилок, ліні, недостатності знань, здібностей або неправильної поведінки. Виникає важкий емоційний стан – ефект неадекватності, головною причиною якого є стійкість сформованого стереотипу завищеної оцінки своєї особистості. Якщо ж висока самооцінка пластична, змінюється відповідно до реального стану справ (збільшується при успіху і знижується при невдачі), то це може сприяти розвитку особистості, тому що вона змушена докладати максимум зусиль для досягнення поставлених цілей, розвивати власні здібності і волю. Самооцінка може бути і заниженою, тобто нижче реальних можливостей особистості. Зазвичай це призводить до невпевненості в собі, боязкості і відсутності завзяття, неможливості реалізувати свої здібності. Такі люди не ставлять перед собою важкодосяжних цілей, обмежуються рішенням повсякденних завдань, занадто критичні до себе.

Занадто висока або занадто низька самооцінка порушують процес саморегуляції, спотворюють самоконтроль. Особливо помітно це виявляється в спілкуванні, де особи з завищеною та заниженою самооцінкою виступають причиною конфліктів. При завищеній самооцінці конфлікти виникають через зневажливе ставлення до інших людей, занадто різкі і необґрунтовані висловлення на їх адресу, нетерпимість до чужої думки, прояви зарозумілості і зазнайства. Низька критичність до себе заважає їм навіть помітити, як вони ображають інших зарозумілістю і незаперечністю суджень.

При заниженій самооцінці конфлікти можуть виникати через надмірну критичність цих людей. Вони дуже вимогливі до себе і ще більш вимогливі до інших, не вибачають жодного свого промаху чи помилки, схильні постійно підкреслювати недоліки інших. І хоча це робиться з найкращих намірів, але це все-таки стає причиною конфліктів у силу того, що небагато хто може терпіти систематичне «пиляння». Коли в тобі бачать лише погане і постійно вказують на це, то виникає ворожість до джерела таких оцінок, думок і дій.

Вище згадувалося про ефект неадекватності. Цей психічний стан виникає як спроба осіб із завищеною самооцінкою відгородити себе від

реальних обставин і зберегти звичну самооцінку. На жаль, це призводить до порушення відносин з іншими людьми. Переживання образи і несправедливості дозволяє почувати себе добре, залишатися на належній висоті у власних очах, вважати себе постраждалим або скривдженим. Це піднімає людину в її власних очах і дозволяє уникати невдоволення собою. Потреба в завищеній самооцінці задовольняється, і відпадає необхідність змінити її, тобто впритул зайнятися самовдосконаленням. Це не найкращий спосіб поведінки, і слабкість подібної позиції виявляється негайно або через деякий час. Неминуче виникають конфлікти з людьми, що мають інші уявлення про дану особистість, її здібності, можливості і цінність для суспільства. Афект неадекватності – це психологічний захист, він є тимчасовою мірою, оскільки не вирішує головного завдання, а саме: корінної зміни неоптимальної самооцінки, що виступає причиною виникнення несприятливих міжособистісних відносин. Психологічний захист підходить як прийом, як засіб вирішення актуальної задачі, але не підходить для просування до головних, стратегічних цілей, розрахованих на все життя.

Оскільки самооцінка складається під впливом оцінки навколишніх і, ставши стійкою, змінюється дуже важко, то змінити її можна, змінивши ставлення навколишніх (однолітків, співробітників, викладачів, рідних). Тому формування оптимальної самооцінки сильно залежить від справедливості оцінки всіх цих людей. Особливо важливо допомогти людині «підняти» неадекватно занижену самооцінку, допомогти їй повірити в себе, у власні можливості, у свою цінність.

Самооцінка особистості – досить стала характеристика людини, що формується в дитинстві і залишається на певному рівні (завищена, нормальна, занижена) упродовж всього життя. Але в ній є і динамічна частина, яка змінюється в процесі діяльності людини.

Від чого залежить самооцінка? Звичайно, на самооцінку певною мірою впливають думки, оцінки інших людей, деякі (досить хаотичні) психологічні знання, одержані людиною. Але визначальними в формуванні самооцінки є,

по-перше, реальні успіхи, досягнення в діяльності людини. По-друге, самооцінку визначає рівень вимог, що їх людина ставить до себе. При цьому, якщо спробувати вивести формулу самооцінки, вона виглядатиме так:

$$\text{самооцінка} = \frac{\text{успіх}}{\text{рівень вимог}}$$

Саме від рівня вимог, від того, на що людина вважає себе здатною, чого вона вважає можливим досягти, в найбільшій мірі залежить самооцінка особистості.

Рівень самооцінки зумовлює багато виявів людської поведінки. Впевненість-невпевненість, оптимізм-песимізм, альтруїзм-егоїзм – все це і багато іншого залежить від рівня самооцінки. Але найбільше впливає рівень самооцінки на прагнення людини і здатність її до лідерства.

Тест «Самооцінка особистості» виконується наступним чином.

1. Якості особистості поділити на дві колонки. В першу колонку виписати якості, які притаманні Вашому ідеалу (перелік «Мій ідеал»). Решту якостей виписати в колонку (перелік «Неідеал») (табл. 2).

Таблиця 2

Перелік якостей особистості

1. Акуратність	11. Заздрість	21. Нестриманість	31. Сором'язливість
2. Безтурботність	12. Захопленість	22. Образливість	32. Стриманість
3. Боягузливість	13. Злопам'ятство	23. Обережність	33. Терпимість
4. Вередливість	14. Легковір'я	24. Педантичність	34. Турботливість
5. Вишуканість	15. Мрійливість	25. Повільність	35. Упертість
6. Гордість	16. Наполегливість	26. Поміркваність	36. Холодність
7. Грубість	17. Ніжність	27. Поступливість	37. Чарівність
8. Жалісливість	18. Невимушеність	28. Рішучість	38. Чуйність
9. Жвавість	19. Нервовість	29. Розв'язність	39. Щирість
10. Життєрадісність	20. Нерішучість	30. Самозабуття	40. Ентузіазм

Короткий словник:

Вишуканий – той, хто вирізняється добрим естетичним смаком, приділяє

велику увагу зовнішнім проявам.

Чарівний – той, хто викликає позитивні почуття, приємний, звабливий.

Ентузіазм – завзятість, емоційність при виконанні справи.

Розв'язність – нестриманість, некоректна поведінка, ігнорування інших.

Жалісливість – схильність до почуття жалості, співчуття.

Самозабуття – діяльність, що відрізняється великою захопленістю, при якій людина максимально занурюється в справу, яка викликає її інтерес, до того, що забуває про себе.

Невимушеність – здатність розкуто почувати себе в будь-якій ситуації, природність в поведінці.

Педантизм – «сліпе» дотримання встановлених норм, дріб'язкова точність.

2. В переліку «Мій ідеал» відмітити позначкою якості, які у Вас є реально за принципом «так – ні», незалежно від рівня розвиненості якості. В переліку «Неідеал» відмітити будь-якою позначкою якості, яких у Вас немає, теж за принципом «так – ні».

3. Підрахувати загальну кількість відмічених якостей як у першому, так і в другому переліку (P).

4. Визначити коефіцієнт самооцінки, поділивши одержану суму (P) на загальну кількість якостей (40) (дивись набір якостей особистості):

$$K_c = P / 40,$$

де K_c – коефіцієнт самооцінки.

5. Результати порівняти з оцінною шкалою.

Оцінна шкала. Якщо одержите коефіцієнт від 0 до 0,4, це свідчить про недооцінку своєї особистості, про підвищену критичність. Якщо Ви одержите коефіцієнт від 0,4 до 0,6 – значить, самооцінка адекватна, Ви самокритичні і не переоцінюєте себе. Якщо коефіцієнт від 0,6 до 1, це говорить про переоцінку своєї особистості, некритичне ставлення до себе.

Порівняльні результати самооцінки особистості на етапах констатувального та формувального експериментів наведено у таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльні результати самооцінки особистості

з/п	Групи	К-ть студентів/ % (КЕ)	К-ть студентів/ % (ФЕ)	К-ть студентів/ % (КЕ)	К-ть студентів/ % (ФЕ)	К-ть студентів/ % (КЕ)	К-ть студентів/ % (ФЕ)
		Низький рівень самооцінки		Адекватний рівень самооцінки		Завищений рівень самооцінки	
	Г	68/58%	58/49%	35/29%	45/38%	15/13%	15/13%
	Г	85/74%	23/20%	20/17%	65/57%	10/9%	27/23%

Порівняльні результати рівнів самооцінки на етапах констатувального та формувального експериментів свідчать про зменшення проявів низького рівня самооцінки у дорослих учнів.

Метою визначення рівня самоактуалізації особистості було з'ясування рівня самоактуалізації особистості за окремими її виявами.

Американський психолог А. Маслоу, один з засновників гуманістичної теорії особистості, головною характеристикою особистості вважав потяг до самоактуалізації, самовираження, розкриття тенденцій до творчості та любові, в основі яких лежить гуманістична потреба приносити людям добро. Він стверджував, що людині, як і тварині, не властиві природжені інстинкти жорстокості й агресії, як вважав з. Фрейд. Навпаки, в людях закладений інстинкт збереження своєї популяції, що змушує їх допомагати одна одній. Потреба в самоактуалізації своїх можливостей і здібностей властива здоровій людині, а найбільшою мірою – видатним людям. ядро особистості утворюють гуманістичні потреби в добрі, моральності, доброзичливості, з якими народжується людина і які вона може реалізувати в певних умовах.

Даний підхід використовував А. Маслоу у своїй теорії самоактуалізації,

яка описує найбільш повну реалізацію талантів, здібностей і можливостей людини в суспільстві – на роботі, в колі сім'ї і друзів, досліджує особливості життя, діяльності і спілкування духовно здорових, творчих і щасливих людей, досліджує людей, які відчують, що їх люблять, і вони здатні любити, почувають себе захищеними і здатними захищати, відчують повагу з боку оточуючих і поважають себе та інших. Таких людей і вивчав А. Маслоу, намагаючись намітити граничні можливості людського розвитку. До останніх особливо важливо прагнути в дисгармонійному, нестійкому суспільстві, де масштаб особистості визначається її здатністю подолати несприятливі умови навколишнього життя.

Знаючи рівень свого прагнення до самоактуалізації, особистість завжди може більш чітко визначити стратегію життєвого шляху і оцінити успіхи, міра яких, як вважає Абрахам Маслоу, не стільки відстань до фінішу, скільки проміжок, який пройдений від моменту старту. Однак ці потреби в самоактуалізації задовольняються лише за умов задоволення інших потреб і, передусім, фізіологічних. Ієрархію потреб, згідно з Маслоу, складають: фізіологічні потреби – нижчі, керовані органами тіла, такі потреби, як дихання, харчові, сексуальні, відпочинок; потреба в безпеці – прагнення матеріальної надійності, здоров'я, забезпеченості в старості, життєвої стабільності; потреба у любові, прийнятті, включеності у групу; потреба в повазі і самоповазі; потреба в самоактуалізації – в розвитку особистості, реалізації здібностей та талантів, в осмисленні свого призначення в світі.

Якщо людина прагне зрозуміти сенс свого життя, максимально повно реалізувати себе, свої здібності, вона поступово переходить на вищий щабель свого саморозвитку.

Особистості, що самоактуалізується, властивий ряд особливостей:

- повне прийняття реальності та комфортне ставлення до неї (не ховатися від життя, а знати та розуміти його);
- прийняття інших і себе («я роблю своє, ти робиш своє. Я в цьому світі не для того, щоб відповідати твоїм очікуванням. І ти в цьому світі не для

того, щоб відповідати моїм очікуванням. Я поважаю та приймаю тебе таким, який ти є»);

- професійна захопленість улюбленою справою, орієнтація на задачу, на справу;
- автономність, незалежність від соціального середовища, самостійність суджень;
- здатність до розуміння інших людей, увага, доброзичливість до людей;
- постійна новизна, свіжість оцінок, відкритість досвіду;
- розрізнення мети та засобів, зла та добра («Не будь-який засіб є добрим для досягнення мети»);
- спонтанність, природність поведінки;
- гумор;
- саморозвиток, прояв здібностей, потенційних можливостей, творчість у всіх сферах життя;
- готовність до вирішення нових проблем, до усвідомлення проблем, свого досвіду, розуміння своїх можливостей.

Першу спробу виміряти рівень самоактуалізації здійснила учениця А. Маслоу Еверетт Шострем, яка опублікувала в 1963 році опитувач POI (Personal Orientation Inventory). В нього увійшли дві основні шкали особистісної орієнтації: перша (тимчасова), яка показує на скільки людина схильна жити в теперішньому часі, не відкладаючи це на майбутнє і не намагаючись повернутись в минуле, і друга (опори чи підтримки), яка вимірює здатність особистості спиратися на себе, а не на очікування або оцінки інших людей. Крім того, ще було 10 додаткових шкал, які вимірювали такі якості, як самоповага, спонтанність, здатність до творчості, буттєві цінності, позитивність поглядів на природу людини та ін.

Опитувач Е. Шостром був перекладений і вдосконалений групою московських психологів (Л. Гозлином, Ю. Альшиною, М. Загікою і М. Кроз) і

надрукований в 1987 р. під назвою «Самоактуалізаційний тест».

Методика «Опитувач САМОАЛ» була розроблена з врахуванням специфічних особливостей самоактуалізації. З двох варіантів тверджень потрібно вибрати те, яке більше подобається чи більше збігається з уявленнями особистості, більш точно відображає її оцінку. Необхідно зазначити, що немає добрих чи поганих, правильних чи неправильних відповідей. Найкраща відповідь та, що дається зразу, імпульсивно.

Розкриємо значення шкал опитувача САМОАЛ.

1. Шкала орієнтації в часі показує, наскільки людина живе сьогоденням, не відкладаючи своє життя «на потім» і не намагаючись знайти порятунок у минулому. Високий результат характерний для осіб, що добре розуміють екзистенціальну цінність життя «тут і тепер», здатних насолоджуватися актуальним моментом, не порівнюючи його з минулими втіхами і не знецінюючи очікуванням майбутніх успіхів. Низький результат показують люди, невротично заглиблені в минулі переживання, з завищеним прагненням до досягнень, підозрілі і невпевнені у собі.

2. Шкала цінностей. Високий бал за цією шкалою свідчить, що людина поділяє цінності особи, яка самоактуалізується, до їх числа Абрахам Маслоу відносив такі, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, досягнення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусиль, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових стосунків з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

3. Погляд на природу людини може бути позитивним (висока оцінка) або негативним (низька). Ця шкала описує віру в людей, в могутність людських можливостей. Високий показник може інтерпретуватися як стала основа для щирих гармонійних міжособистісних стосунків, природна симпатія, довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість.

4. Висока потреба в пізнанні характерна для особистості, що самоактуалізується, завжди відкритій новим враженням. Ця шкала описує

спроможність до миттєвого пізнання – безкорисливе бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо з задоволенням різних потреб. Таке пізнання, вважає Маслоу, точніше і ефективніше, оскільки його процес не деформується бажаннями і потягами, людина при цьому не схильна судити, оцінювати і порівнювати. Вона просто бачить те, що є, і цінує це.

5. Прагнення до творчості або креативність – неодмінний атрибут самоактуалізації, яку можна назвати творчим ставленням до життя.

6. Автономність, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров'я особи, її цілісності і повноти. Це поняття тяжіє до таких рис, як життєвість (aliveness) і самопідтримка (self – support) у Ф. Перлза, спрямованість зсередини (inner – directed) у Д. Рісмена, зрілість (ripeness) у К. Роджерса. Особа, яка самоактуалізується автономна, незалежна і вільна, однак це не означає відчуження і самотності. В термінах Е. Фромма автономність – це позитивна «свобода для», що відрізняється від негативної «свободи від».

7. Спонтанність – це якість, що випливає з упевненості в собі і довіри до навколишнього світу, властивих для людей, які є самоактуалізованими. Високий показник за шкалою спонтанності свідчить про те, що самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією чи прагненням. Здатність до спонтанної поведінки обмежується культурними нормами, в природному вигляді її можна спостерігати хіба що у маленьких дітей. Спонтанність співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля.

8. Саморозуміння. Високий показник за цією шкалою свідчить про чутливість, сензитивність людини до своїх бажань і потреб. У таких людей не формуються психологічні захисти, що заважають людині адекватно сприймати і оцінювати себе, вони не схильні підміняти власні смаки і оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Показники за шкалою саморозуміння, спонтанності і аутосимпатії, як правило, пов'язані між собою. Низький бал за шкалою саморозуміння властивий людям невпевненим, які орієнтуються на думку

оточуючих. Д. Рисмен називав таких «орієнтованими ззовні» на відміну від «орієнтованих зсередини».

9. Аутосимпатія – природна основа психічного здоров'я і цілісності особи. Низькі показники мають люди невротичні, тривожні, невпевнені в собі. Аутосимпатія зовсім не означає тупої самовтіхи або некритичного самосприйняття, це просто добре усвідомлена «Я-концепція», що служить джерелом сталої адекватної самооцінки.

10. Шкала контактності вимірює товариськість особи, її спроможність до встановлення тривалих і доброзичливих стосунків з оточуючими. В опитувачі САМОАЛ контактність розуміється не як рівень комунікативних здібностей особи або як навички ефективного спілкування, а як загальна схильність до взаємнокорисних і приємних контактів з іншими людьми.

11. Шкала гнучкості в спілкуванні співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, спроможністю до адекватного самовираження в спілкуванні. Високі показники свідчать про автентичну взаємодію з оточуючими, спроможність до саморозкриття. Люди з високою оцінкою за цією шкалою орієнтовані на особистісне спілкування, не схильні до фальшу або маніпуляцій, не змішують саморозкриття особи з самопредставленням – стратегією і тактикою управління створюваним враженням. Низькі показники характерні для людей ригідних, негнучких, не впевнених у власній привабливості, в тому, що вони цікаві співрозмовнику, та спілкування з якими може приносити задоволення.

Оцінна шкала. Результат 0-5 балів свідчить про низький рівень досягнень за даною шкалою, показник 5-10 балів – середній рівень розвитку, 10-15 балів – високий рівень самоактуалізації.

Примітка. Шкали 1, 3, 4, 8, 10 і 11 мають по 10 пунктів, а інші – по 15. Для того, щоб можна було порівняти отримані результати, кількість балів за цими шкалами слід помножити на 1,5. Можна одержати результат у відсотках: 15 балів (максимум за кожною шкалою) – 100%, а число набраних балів – X% [8].

Порівняльні результати самоактуалізації особистості на етапах констатувального та формувального експериментів наведено у таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняльні результати самоактуалізації особистості

Гру- -пи	К-ть студентів/ %	К-ть студентів/ %	К-ть студентів/ %	К-ть студентів/ %	К-ть студентів/ %	К-ть студентів/ %
	(КЕ)	(ФЕ)	(КЕ)	(ФЕ)	(КЕ)	(ФЕ)
	Низький рівень самоактуалізації		Середній рівень самоактуалізації		Високий рівень самоактуалізації	
Г	73/62 %	58/49 %	34/29 %	46/39 %	11/9 %	14/12 %
Г	89/77 %	23/20 %	17/15 %	70/61 %	9/8 %	22/19 %

Порівняльні результати самоактуалізації особистості на етапах констатувального та формувального експериментів свідчать про позитивну динаміку підвищення рівня самоактуалізації особистості у дорослих учнів.

В цілому результати дослідження свідчать про позитивну динаміку особистісного розвитку фахівців підрозділів пожежно-рятувальної служби ДСНС України та науково-педагогічних кадрів, мають теоретичну і практичну значущість для подальшого розвитку теорії та методики професійної освіти.

Технологія та організація проведення тренінгів. Тренінг є незамінним елементом системи навчання й розвитку. Тренінг – це насамперед навчання, що опирається на досвід людини, а також допускає, що присутні на тренінгу люди, окрім отримання нової інформації, мають можливість відразу використовувати її на практиці, виробляючи нові навички. Сьогодні значна увага приділяється інтерактивним методам, що використовуються із застосуванням навчальних комп'ютерних програм, які реалізують більш дієвий підхід до знань. Засобами реалізації зазначеного підходу слугують

комплекси програмно-апаратних засобів (комп'ютер, мультимедійний проектор та сенсорна дошка), які забезпечують можливість організації навчально-пізнавальної діяльності шляхом інтерактивного навчання. Інтерактивні методи пробуджують у особистості інтерес і стимулюють мотивацію, навчають самостійно мислити та діяти. Ефективність і сила впливу на емоції та свідомість особистості залежать від умінь, стилю роботи конкретного тренера. Вони вимагають проектування й розроблення таких засобів навчання, які б дозволили поєднати різні види інформаційного середовища (тексти, музику, графіку, звук, реалістичні зображення) з діяльнісною (інтерактивною) формою навчання, що дає можливість підвищити мотивацію навчання за рахунок комп'ютерної візуалізації, мультимедійного подання об'єктів вивчення.

Тренінг – це одночасно:

- процес пізнання себе та інших, який необхідно зробити цікавим і неповторним;
- неформальне, невимушене, конструктивне спілкування;
- ефективна форма опанування знаннями;
- інструмент для формування умінь і навичок;
- форма розширення власного набутого досвіду;
- спеціальна технологія, що допомагає краще зрозуміти та усвідомити власний світ, зробити своє життя успішним;
- керівництво власними бажаннями та діями.

Під час тренінгу необхідно створити неформальне, невимушене спілкування учасників тренінгу, яке відкриває групі безліч варіантів розв'язання проблеми, сприяє розвитку групової динаміки, міжособистісних взаємин і норм у групі, заради якої вона зібралася або була сформована. Тренінг подібний до самого життя в мініатюрі. Описати тренінг словами людини, яка не відчула його на власному досвіді, так само складно, як висловити внутрішні переживання, як підібрати прості, ясні, зрозумілі слова та

формулювання. Краще пройти через тренінг самому, пересвідчитися та упевнитися в тому, що світ групової динаміки – тобто спілкування, очікування і дружні стосунки між учасниками є захоплюючою подорожжю для розуму і душі. Тренінг має дарувати учасникам радість і нових друзів, можливість унікального спілкування, сприяти формуванню навичок співпраці, відкривати нові перспективи. Зазвичай, люди краще ставляться до тих, хто не змагається, не суперечить, не конкурує з ними, і навпаки, гірше до тих, кого сприймають як опонентів, супротивників. Для досягнення життєвого успіху доцільним є порозуміння, налагодження конструктивних взаємин з іншими. Для цього слід навчитися уважно слухати співрозмовників, сприймати їх доброзичливо, шукати в них позитивні риси, взаємодіяти та співпрацювати, а не змагатися з ними. Тренінг дає не лише специфічні знання та навички з окресленої проблематики, а й допомагає змінити неконструктивне ставлення до них людей на більш ефективну модель співробітництва.

Тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання ініціалізують весь потенціал людини: рівень та обсяг її видів компетентностей, які мають місце в професійній діяльності (соціальна, соціально-психологічна, цільовизначальна, комунікативна, технологічна, продуктивно-результативна, прогностична, аналітико-синтетична, ситуативна, організаційна, емоційна та інтелектуальна), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо.

Тренінг як і будь-яка інша організаційна форма навчання, підпорядкований певній меті. Цілями проведення тренінгів можуть бути:

- інформування (про певні явища) та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь;
- формування навичок співпраці, засад толерантності шляхом визначення межі власної терпимості та поваги до прав і свобод інших людей;
- формування навичок логічного мислення, аналізу, вибору і презентації інформації або проблематики;
- опанування новими технологіями в професійній діяльності, сфері;

- зменшення чогось небажаного (проявів моделей соціально неприйнятної поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей реагування тощо);

- зміна стереотипів, поглядів на проблему, процес навчання, аби усвідомити його переваги та зрозуміти, що він може надавати наснагу та задоволення;

- підвищення здатності учасників щодо позитивного ставлення як до себе, так і до життя;

- пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі спеціалістів, які мають різний фах; представників різних відомств, які впливають на розв'язання цих проблем;

- активізація громадськості щодо розв'язання актуальних проблем європейської освіти;

- активізація зусиль громадськості в напрямі конструктивного розв'язання проблем європейської інтеграції освіти;

- розвиток асертивної поведінки.

Тренінгу притаманні певні атрибути. До них належать:

- тренінгова група;

- тренінгове коло;

- спеціально обладнане приміщення та приладдя для тренінгу

(фліпчарт, маркери тощо);

- тренер;

- правила групи;

- атмосфера взаємодії та спілкування;

- інтерактивні методи навчання;

- структура тренінгового заняття;

- оцінювання ефективності тренінгу.

Тренінгова група – це спеціально створена група, учасники якої за сприяння ведучого (тренера) включаються в інтенсивне спілкування,

спрямоване на досягнення визначеної мети та розв'язання поставлених завдань. Тренінгова група зазвичай включає 15-20 осіб. Така кількість людей дозволяє оптимально використати час та ефективно навчати людей.

Тренінгові заняття можуть бути різної тривалості: від 1,5-3-х годин (2-4 академічні години, тривалістю 45 хвилин кожна) до декількох днів поспіль. За тривалістю найбільш вдалою формою групової роботи є марафон, тобто проведення занять тривалістю 6-8 годин щоденно протягом кількох днів. За такої форми роботи передбачається велика обідня перерва (не менше однієї години) та дві перерви по 15-20 хвилин через кожні 1,5-2 години роботи. Під час коротких перерв учасникам доцільно запропонувати напої (чай, каву, воду, соки тощо), можна й легку їжу (бутерброди, цукерки, печиво тощо). Вважається, що такої тривалості перерви достатньо для відновлення сил учасників.

Робочі місця для учасників у приміщенні можуть бути розташовані по-різному, але доцільно уникати «аудиторного» та «шкільного» стилів. Добре, коли стільці для учасників розташовуються півколом. Це сприяє створенню неформальної атмосфери, забезпечує можливість кожному бачити всіх учасників тренінгу, підкреслює рівнозначність позицій усіх учасників.

Головне, що забезпечує сприятливу атмосферу для навчання у тренінговій групі, – це правила, яких має дотримуватися кожний учасник. Основні з них: цінування часу, ввічливість, позитивність, розмова від свого імені, «додавання», добровільна активність, конфіденційність, «стоп», «піднята рука», зворотний зв'язок. Правила приймаються на початку тренінгу всіма учасниками групи, і потрібні для того, щоб кожний міг:

- працювати в комфортних умовах;
- отримувати інформацію самому і не заважати отримувати інформацію іншим у зручний для кожного спосіб;
- висловлювати відверто свої думки, без побоювань;
- дозволити собі спонтанні, попередньо не зважені вислови, що наближатиме тренінг до реального життя;

- бути впевненим, що надану інформацію використають тільки в інтересах учасників.

Тренінг проводить тренер (ведучий), котрий спілкується з учасниками «на рівних», тобто є таким самим учасником тренінгової групи, як і інші учасники. Тренер одночасно є й каталізатором усіх процесів, які відбуваються в групі, «керманічем» групи на шляху до досягнення визначеної мети тренінгу та повинен розуміти настрій кожного учасника та відрізняється від інших учасників тим, що:

- володіє інформацією щодо означеної теми;
- знає методіку проведення тренінгових занять;
- вміє працювати з аудиторією і володіє методикою навчання дорослих;
- володіє навичками ведення тренінгової групи (регулює групові процеси, знає, як зацікавити учасників, зняти напруження, спрямувати групу на конструктивне розв'язання проблеми тощо);
- постійно підвищує свій тренерський потенціал;
- знає методи оцінювання результатів тренінгу і вміє їх застосовувати;
- знає про відстрочені результати впливу тренінгу, як очікувані, так і неочікувані [45].

Після завершення тренінгу не всі його результати осмислюються учасниками одразу. Повною мірою ефект тренінгу з'ясуватиметься пізніше, коли учасники застосовуватимуть набуті знання та зміни на практиці, у повсякденному реальному житті.

Наведемо в якості прикладу одне з тренінгових занять для тренерів (автор – Левчук С.С.) [44].

Основними завданнями тренінгового заняття є:

- надати можливість учасникам відпрацювати навички застосування тренінгових технік;
- ознайомити з процесом формування та розвитку групи;

- навчити використовувати проблемні ситуації на користь групі.

У таблиці 5 розкрито структуру тренінгового заняття.

Таблиця 5

Структура тренінгового заняття

Види роботи	Орієнтовна тривалість
Постановка проблеми	10 хвилин
Вправа «Знайомство»	10 хвилин
Вправа «Правила»	10 хвилин
Вправа на визначення рівня поінформованості учасників	20 хвилин
Презентація «Етапи розвитку групи та керівництво груповими процесами під час тренінгу»	10 хвилин
Робота в групах взаємонавчання	15 хвилин
Рухова вправа	10 хвилин
Вправа на підведення підсумків	15 хвилин
Домашнє завдання	10 хвилин

Важливе значення в особистісному розвитку дорослих мають соціально-психологічні тренінги з подолання конфліктності. Суб'єктивними умовами підвищеної конфліктності педагога є його індивідуально-психологічні особливості, психологічний клімат у сім'ї, взаємини з навколишніми, індивідуальний стиль поведінки тощо. Падіння загальної культури спілкування вчителів впливає не тільки на їхні взаємини з учнями, а й на мікроклімат у педагогічному колективі, виникають непорозуміння з рідними й напруження у стосунках. Якщо суперечності загострюються, виникає відкритий конфлікт. Професійні конфлікти з'являються, коли не збігаються думки або вчинки членів колективу під час вирішення проблеми ділового

характеру. Вирішуючи такі конфлікти, важливо не виходити за межі ділових аргументів і стосунків.

Щоб гідно вийти самому з конфліктної ситуації, педагог має володіти рефлексією, здатністю адекватно оцінювати й бачити себе збоку. Саме неадекватне самооцінювання (завищене або занижене) нерідко стає причиною неправильних стосунків між колегами. Якщо в людини завищене самооцінювання, вона зневажливо і зверхньо ставиться до інших, не бачить своїх вад, виправдовує свої помилки об'єктивними причинами.

Людина із заниженим самооцінюванням – тривожна, невпевнена в собі, нерідко намагається його підвищити, применшуючи досягнення інших людей. У такої людини може сформуватися негативне сприйняття інших і водночас вона авторитарна стосовно них, немилосердна.

Адекватне самооцінювання надає людині впевненості в собі, вона радіє успіхам інших, не пасує перед труднощами, спокійно ставиться до критики, бо сама в міру самокритична.

Педагог, який вірить в успіх справи, як правило, його досягає. Це допомагає і під час спілкування: учитель передає свої очікування іншим, чим дістає змогу одержати віддачу.

З метою на актуальність проблеми подолання конфліктності серед педагогів, використовують тренінгові заняття, які допоможуть вирішити гострі індивідуальні проблеми.

Основними методами соціально-психологічного тренінгу (СПТ) із подолання конфліктності є групова дискусія та рольова гра в різноманітних модифікаціях і поєднаннях. Це активний метод групової психологічної допомоги, якого так бракує педагогові: учитель насамперед має вивчити, зрозуміти себе самого, навчитися розв'язувати свої конфлікти і вирішувати проблеми, а вже потім допомагати учню.

Соціально-психологічний тренінг суттєво полегшує процес оволодіння знаннями та навичками ефективною соціальною поведінкою, сприяє оптимізації комунікативних можливостей людини, формуванню необхідних її якостей у

взаємодії з іншими людьми, а у взаєминах – застосуванню цих умінь у конкретних ситуаціях соціуму.

В основі програми тренінгу лежить принцип поетапності розвитку учасників групи в розумінні кожним себе та інших людей.

Мета всіх занять СПТ – навчити учасників тренінгу розкривати своє сприймання, дії, що можна назвати сприйманням самого себе, розвивати комунікативні навички, почуття, активне слухання, опис поведінки.

Соціально-психологічний тренінг має на меті підвищити компетентність педагогів у спілкуванні через упровадження інтерактивних методів у традиційну систему навчання.

СПТ складається із занять, спрямованих на розвиток адекватного самооцінювання, формування рефлексії, емпатії, педагогічної толерантності, на вміння спілкуватися, конструктивно виражати свої думки й почуття, підтримувати з людьми добрі стосунки, розв'язувати конфлікти й допомагати іншим.

Кожне із занять складається з 3-х частин: теоретичного матеріалу, який подається у формі міні-лекції; практичних вправ, виконавши, які учасники можуть оволодіти необхідними інтерперсональними вміннями і практично використати набуті теоретичні знання; обговорення цих вправ, змісту заняття.

Головні завдання тренінгу:

1. Зниження емоційного напруження.
2. Розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини й уміння адекватно висловлювати свій.
3. Формування навичок позитивного впливу на інших.
4. Ігрова корекція поведінки: усунення надмірного напруження і тривожності; викорінювання бар'єрів, що заважають продуктивним конструктивним діям. Регуляція соціальних відносин.

Структура тренінгу:

I. Розминка.

Мета: розминка учасників, їхнє емоційне входження у тренінгові

заняття.

II. Велика гра (основна частина).

Психологічні вправи, етюди, пантоміма, рольові та рухливі ігри, криголами.

III. Розслаблення (розрядка).

Мета: вихід із психологічної атмосфери, яка виникла під час основної частини заняття.

Заняття 1. «Я»

Знайомство: психологічна розминка.

Мета: знайомство з колом інтересів учасників групи. Привітання членів групи, ознайомлення з правилами роботи у групі:

- не перебивати один одного;
- не оцінювати і не засуджувати жодні висловлювання як погані чи хороші;
- не давати порад, коли цього не просять учасники;
- намагатися дотримуватися теми обговорення;
- брати участь в обговоренні проблеми за бажанням;
- дотримуватися конфіденційності щодо того, що може статися на семінарі;
- враховувати час обговорення;
- критикувати не людину, а конкретний учинок.

Це допоможе дещо змінити уявлення про себе і зламати певні стереотипи спілкування.

Криголам «Знайомство». Дає можливість не лише познайомитись, а й сприяє розвитку пам'яті. Усі учасники стають в одне спільне коло. По черзі, починаючи з одного з тренерів, кожному учасникові потрібно назвати себе й сказати щось позитивне про себе. Фразу можна запропонувати розпочати словами: «Мене звати... Моя краща подруга (друг) про мене сказала (в) б (би), що я...». Для того щоб учасники групи швидше перезнайомилися та були

готові для подальшої роботи в атмосфері довіри й симпатії, пропонуємо наступні вправи.

Вправа «Нетрадиційне вітання». Учасники ходять по кімнаті й за командою ведучого при зустрічі вітаються: а) долонями; б) коліньми; в) чолом; г) боком. Після виконання учасники сідають на місце.

Міні-лекція «Я-концепція». Ознайомити учасників СПТ з тим, що особисті уявлення, цінності, потреби й емоції кожного є невід'ємною частиною конфлікту, в якому ми беремо участь; як відомо, люди зі здоровим почуттям цінності можуть уникати розширення конфліктів, вони менш упереджені щодо інших людей, більш здатні замислитися над тим, які інтереси лежать в основі поведінки опонента і які цілі він ставить перед собою.

Самоконцепція – це наші думки й переконання стосовно себе. Це те, що ми думаємо про себе, хто ми є.

Деякі з цих переконань – об'єктивні факти, а деякі, що формують самоконцепцію, є думками. Думки відіграють дуже важливу роль для формування само-концепції.

Сила фактів і думок – досить велика, позаяк вони формують нашу тотожність. Кожна ідея важлива. Деякі факти й переконання є дуже важливими для нас. Вони визначають, ким ми є тепер, що ми робимо і ким ми станемо. Вони формують своєрідний екран сприйняття, крізь який ми бачимо світ. Вони надають форми речам, із якими ми зустрічаємось, і визначають нашу реакцію на них, оскільки ці думки й факти визначають нас, якими ми себе бачимо. Коли ми отримуємо інформацію, ми трактуємо її через призму наших переконань. Якщо ж інформація не відповідає нашим переконанням, ми намагаємося проігнорувати або відкинути її.

Аспекти нашої самоконцепції з часом змінюються як у позитивну, так і в негативну сторони. Самоконцепція є важливим чинником для успішного вирішення певного питання: люди із сильною, здоровою самоконцепцією охочіше йдуть на ризик. Здорова Самоконцепція характеризує і соціальну пристосованість.

Ставлення людини до себе, її самооцінювання та сформованість її самоконцепції можна визначити за допомогою психотехнічних вправ. Для роботи учасникам пропонується виконати вправи, які ознайомлюють учасників з певними інтерактивними техніками і сприяють підвищенню їхнього самооцінювання.

Вправа «Хто я?». Мета: усвідомлення важливості прийняття свого «Я» з усіма перевагами та недоліками.

За допомогою інтерактивного методу «мозкової атаки» (записувати кожен ідею чи пропозицію, яка спадає на думку, не розмірковуючи); 10 разів відповісти на запитання «Хто я?», використовуючи характеристики, риси, інтереси й почуття для опису себе, починаючи кожне речення із займенника («Я...»). Потім зробити розподіл відповідей на «+» і «-». Замінити негативні прикметники на більш позитивні, але таким чином, щоб речення не втратило правдивості. Наприклад: «Я наївний» – «Я відвертий у контактах із людьми».

Вправа «Взаємне інтерв'ю». Ця вправа виконується в парі. Уявіть себе кореспондентом газети, який має завдання написати статтю саме про вашого партнера. Ви можете ставити різні запитання (щодо 10 відповідей із вправи «Хто я?»). Щоб якомога краще репрезентувати свого партнера іншим учасникам групи після закінчення інтерв'ю, Ваш партнер має зробити те саме.

Вправа «Автопортрет». Мета: самосприйняття. Під тиху музику намалювати символічний автопортрет, тобто піктограму. Дати незвичайний заголовок малюнку. Виконані портрети вивішуються тренером на дошці. Учасники аналізують бачення кожного малюнка, відчуття, настрої, емоції, які він викликає, вказують, кому він належить. Обговорення заняття.

Заняття 2. «Ти». Міні-лекція «Усі люди різні, і кожна людина унікальна».

Запропонувати учасникам навчитися розпізнавати процеси, які часто заважають усвідомленню унікальної неповторності кожної людини. До таких понять належать: стереотип, упереджене ставлення, дискримінація.

Стереотип – усталене слово або словосполучення, яке відображає

впевненість у тому, що група людей характеризується певними подібними якостями і члени групи не мають індивідуальних відмінностей.

Упереджене ставлення – думка, часто несприятлива, про предмети або людей, яка складається ще до того, як були розглянуті всі аспекти. На відміну од стереотипу, упереджене ставлення відображає вже повніше ставлення до певних предметів або людей і представлене, як правило, у вигляді складного речення.

Дискримінація – неоднакова взаємодія з людьми за ознакою їхнього віку, релігії, походження, національності, фізичних вад, статі, соціальної стратифікації, раси тощо. На відміну од стереотипу й упередженого ставлення до предметів або людей, дискримінація обов'язково пов'язана з конкретними діями.

Вправа «Асоціації». Мета: показати учасникам групи, що кожна людина – індивідуальність.

Вправа «Асоціації» сприяє також швидкому знайомству учасників та підвищенню відчуття їхньої власної цінності. Усі члени Т-групи сидять колом. Кожний по черзі, починаючи зліва від ведучого, сідає на стілець у центрі й повертається обличчям до кожного й одержує асоціацію, яка виникає у даний момент. Це може бути асоціація із квіткою, спорудою, природним явищем, літературним героєм тощо. Але заборонено оцінювати людину: товстий, худий, злий тощо. Наприклад: жінка – блакитна хвиля, Дюймовочка, загадка, холодний вітерець, лисичка; чоловік – молодий дуб, пан отаман, грозова хмара, трактор, директор...

Після того відбувається обговорення, під час якого учасники починають розуміти, що сприймання чи виникнення асоціації відбувається у зв'язку з проблемами, соціальним досвідом тієї людини, у якої вони виникають. Учасники тренінгу розповідають про свої переживання. Усе це сприяє пізнанню та об'єктивному оцінюванню свого «Я».

Криголам «По той бік дороги». Ця вправа допомагає виявити, наскільки толерантною є група. Не слід оцінювати чи засуджувати погляди інших, варто

підкреслювати, що кожен може мати свої погляди, з якими можна погоджуватися чи ні. Засуджувати можна лише дискримінаційні чи насильницькі дії. Утім, часто невизнання цих відмінностей призводить до конфліктів. Більшість «конфліктів позицій» не мають рішень, які б влаштували обидві сторони. Тож важливіше шукати спільні інтереси чи потреби учасників.

Запросити учасників стати посередині кімнати. У центрі проходить уявна дорога. Тренер називає певні твердження. Ті учасники, які погоджуються з цими висловами, мають перейти на праву сторону «дороги», а ті, хто не погоджується - на ліву. При цьому слід, щоб учасники звернули увагу на те, хто з ними по один бік дороги.

- У мене в дитинстві було прізвисько.
- Я маю старшу сестру.
- Важливо під час спілкування завжди уникати сварок і конфліктів.
- Дуже легко спілкуватися з людиною, в якої високе самооцінювання.
- Я люблю морозиво.
- У конфлікті завжди можна визначити «сторону, яка має рацію» і «сторону, яка не має рації».
- Я не люблю відпочивати на морі.
- Мене дратують люди, які нав'язують свої погляди.
- Я люблю читати детективи.
- Мені з власного досвіду знайомий внутрішній конфлікт, зумовлений, з одного боку, бажанням добре поїсти, а з іншого боку – бажанням мати стрункий стан.
- Я хочу одержати задоволення від цього тренінгу. Провести обговорення тверджень у формі дискусій.

Тренер пропонує учасникам знайти собі пару через виявлення першої літери власного імені: Лідія – Любов – Леонід. У сформованих групах, парах виконати вправу «Ситуації».

Вправа «Ситуації». Мета: позитивне сприйняття себе і світу; визначити,

як ми поведимося, вступаючи в контакт з іншими. Ситуації:

- Ви не змогли відповісти на запитання Вашого учня (студента) з предмета, який викладаєте.

- Ви забули зробити своїй подрузі те, що обіцяли.

- Ви невдало провели заняття (лекцію).

В учительській, у присутності інших педагогів тобі робить зауваження колега, указуючи на помилки, допущені на уроці.

У парі вибирають одну ситуацію: один учасник виголошує ідеї (+, -), другий записує (бажано більше +).

Кожна група зачитує свою ситуацію і називає тільки плюси з обраної ситуації.

Обговорення вправи.

Вправа «Воскова свічка». Вправа на відвертість та довіру. Станьте у тісне коло. Бажаючий стає у центр кола, закриває очі й дозволяє групі похитати себе, тримаючи за плечі й верхню частину тулуба. Це може бути рух за годинниковою стрілкою або навпаки чи хитання з одного боку в інший. Стопи ніг того, хто стоїть у центрі, не повинні відриватись од підлоги. Цю процедуру проробляють усі.

Обговорення:

1. Як ти почувався, коли був у центрі кола?
2. Про що думав, коли був членом групи і гойдав інших? Якого набув досвіду?
3. Чи є відмінності в поведінці групи залежно від того, хто є в центрі кола?
4. Який висновок можна зробити про групу та її членів?

Щоб у тебе розвивалися добрі стосунки, лише тоді вона буде мати можливість пізнати тебе. Але ти ризикуєш, бо тебе можуть відштовхнути, поглузувати.

Щоб стати відвертим, ти маєш вірити: відповідь іншої особи не ображає тебе, вона не нехтуватиме тобою і не використає твої слабкі сторони. Те саме

можна сказати і про іншу людину, яка довіряється тобі, довіра зростатиме, якщо ти не використовуватимеш її слабкі сторони, висміюватимеш й відштовхуватимеш її.

Якщо хтось відкриється тобі, а ти залишаєшся замкнутим, прихованим, то він не довірятиме тобі. Якщо ти у відповідь на відвертість почнеш насміхатися й засуджувати, тоді інший утратить довіру до тебе. Щирий вираз обличчя, приязна усмішка, доброзичливість у голосі, дружня поведінка допоможуть здобути довіру інших, яким ти хочеш довіритися [41].

Отже, більшість конфліктів у колективах – особисті й виникають унаслідок суб'єктивних причин, а саме: недостатньої обізнаності про особливості вчителя, чию поведінку оцінюють; неправильного розуміння його намірів; неправильного уявлення про його думки; помилкової інтерпретації мотивів поведінки; помилкового оцінювання ставлення одного вчителя до іншого.

У цьому сенсі особливо доречним у підготовці дорослих учнів до професійної діяльності, на наш погляд, є використання тренінгів творчої психотехніки. На думку Л. Лимаренко, їх доцільно проводити у такій послідовності:

1) розвиток навичок робочого самопочуття: організованості, колективності, закінченості дій, зосередженості та розосередженості уваги;

2) розвиток творчого зорового сприйняття та пам'яті: вдосконалення спостережливості, уяви і фантазії, орієнтації в просторі, внутрішнього та просторового бачення, розвиток асоціативного мислення і внутрішньої мови, тренінг механізмів переключення, безперервності бачення та дії в умовах видумки;

3) розвиток творчого слухового сприйняття та інших сенсорних умінь: вдосконалення сприйняття і пам'яті – слухової, тактильної, нюхової і смакової, постійний тренінг запам'ятовування комплексних чуттєвих образів, механізмів переключення, виконання дій з уявними та реальними предметами;

4) розвиток творчих навичок м'язової уваги: вдосконалення м'язово-

рухового сприйняття і пам'яті, дій мислення і дій з уявними предметами;

5) розвиток творчих навичок фізичного самопочуття: виконання дій з уявними предметами, безперервність, логіка, завершеність дій, розвиток пам'яті внутрішнього сприйняття, емоційної пам'яті, спілкування, взаємодія партнерів, їх взаємозв'язок і взаємозалежність, відчуття темпоритму;

б) розвиток акторсько-педагогічної «смільовості» та елементів характерності: виконання дій, запропонованих у складних обставинах [26, с. 41].

Тренінг творчої психотехніки сприяє формуванню професійної майстерності фахівців. У процесі проведення практичних занять з педагогіки, психології, педагогічної майстерності учасники навчального процесу знайомляться зі специфікою театрального мистецтва, найближчого за своєю структурою, змістом, відповідністю до педагогічного. Для досягнення цієї мети викладачі використовують різні прийоми, які зокрема ґрунтуються на загальних і специфічних уявленнях про специфіку впливу через сприймання різних видів мистецтва.

Сфера освіти дорослих, завдяки своїй гнучкості, оперативності є тією сферою освітньої практики, яка сприяє вирішенню соціально-економічних, технологічних і культурних проблем суспільства в умовах дефіциту засобів, часу і кадрів. Тому нові соціально-економічні і духовні умови розвитку суспільства вимагають розширення і поглиблення сфери освітніх послуг, що надаються дорослому населенню. Це вимагає подальших наукових досліджень щодо психологічних засад особистісного розвитку та технологій навчання дорослих.

Питання для самоконтролю

1. Проаналізуйте роль неперервної освіти в особистісному розвитку дорослих.
2. Розкрийте сутність неформальної освіти як складової освітнього процесу упродовж життя.

3. Сформулюйте основні методичні прийоми, які враховуються при розробці програм психолого-педагогічного циклу.
4. Розкрийте провідні завдання освіти дорослих, які впливають на якість психолого-педагогічної підготовки дорослих учнів.
5. Проаналізуйте сутність особистісно орієнтованого навчання дорослих.
6. Сформулюйте особливості гуманізації процесу навчання дорослих.
7. Визначте особливості формування навичок професійного мислення.
8. Проаналізуйте фактори, які впливають на розвиток культури мовлення дорослих учнів.
9. Розкрийте основні аспекти самоосвіти та саморозвитку дорослих учнів.
10. Проаналізуйте активні форми та методи навчання дорослих.
11. Проаналізуйте завдання, правила, структуру тренінгових занять.
12. Розкрийте мету та методи соціально-психологічного тренінгу.
13. Розкрийте послідовність проведення тренінгів творчої психотехніки.

Проблеми для обговорення

1. Внутрішні перепони включення дорослих в освітні процеси.
2. Рівень самостійності дорослих учнів як основний критерій вибору активних форм і методів у їх навчальній діяльності.
3. Ефективні форми психокорекційної роботи для подолання негативних рис і властивостей особистості та розвитку її внутрішніх ресурсів.
4. Інноваційні механізми розвитку освіти дорослих.
5. Психологічні засади особистісного розвитку дорослих.

Список використаної літератури

1. Ахметжанова Г.В. Формирование готовности к педагогической деятельности / Г.В. Ахметжанова // Профессиональное образование. – 2003. – № 1. – С. 11.

2. Бешевец Л.В. Особистісно орієнтований підхід у процесі формування професійної відповідальності майбутніх педагогів /

Л.В. Бешевець, О.М. Копилова // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2004. – № 8. – С. 100-101.

3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М., 1990. – 520 с.

4. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: [монографія] / І.М. Богданова. – Од.: Маяк, 1998. – 284с.

5. Бодалёв А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности / Алексей Александрович Бодалёв. – Л.: ЛГУ, 1970. – 135 с.

6. Бондаревская Е.В. Основные положения концепции качества личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2004.– № 8. – С. 117-124.

7. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение / Людмила Пантелеевна Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

8. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы / О.С. Газман // Новое педагогическое мышление / под ред. Петровского А.В. – М., 1989. – С. 221-237.

9. Гончаренко Н.В. Духовная культура: источники и движущие силы прогресса / Н.В. Гончаренко. – К.: Наукова думка, 1980. – 379 с.

10. Горська О. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації завдань реформи школи / Олена Горська // Наукові записки. Сер. Пед. науки / Кіровоград.ДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 32, ч. II. – С. 34-37.

11. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): [монографія] / В.М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. – 299 с.

12. Джеджера К.В. Формування культури спілкування майбутніх спеціалістів: змістовний аспект / К.В. Джеджера // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / Благод. фонд ім. А.С. Макаренка– К., 2003. – Вип. 2. – С. 18-26.

13. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX століття): [монографія] / Н.М. Дем'яненко. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.

14. Дем'яненко Н.М. Педагогіка як наука і мистецтво / Н.М. Дем'яненко // Єдність раціонального та емоційно-почутевого: наук.-метод. зб. / [редкол. І.А. Зязюн (голов. ред.) та ін.] – Х., 1996. – С. 41-43.

15. Джулик О.І. Мистецтво педагогічної діяльності / О. Джулик // Діалог культур: Україна у світовому контексті: мистецтво і освіта: зб. наук. пр. – Л., 1998. – Вип. 3. – С. 103-109.

16. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег; [сост. и вступ. Ст. В.А. Ротенберг]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.

17. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. – Мн., 1998. – 399 с.

18. Жук А.И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов / А.И. Жук, Н.Н. Кошель. – Минск: Аверсэв, 2004. – 335 с.

19. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: дис. канд. пед. наук.: 13.00.04 / Кацова Лариса Іванівна. – Х., 2005. – 202 арк.

20. Ковалёв А.Г. Очерки педагогики: учеб.пособие для ун-тов / Александр Григорьевич Ковалёв. – Л.: Ленинград. ун-т, 1963. – 312 с.

21. Комар О.А. Застосування інтерактивних технологій при підготовці майбутніх вчителів / О.А. Комар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. УДПУ імені Павла Тичини / [редкол.: Н.С. Побірченко та ін.]. – К., 2002. – С. 107-111.

22. Кондрашова Л.В. Проблемы высшей школы в аспекте Болонского процесса / Л.В. Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / голов. ред. В.К. Буряк. – Кривий Ріг, 2004. – №8. – С. 16-26.

23. Копилова // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2004. – № 8. – С. 100-101.

24. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика: [монографія] / А.І. Кузьмінський. – Черкаси, 2002. – 288, [1] с.

25. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.

26. Лимаренко Л.І. Застосування акторського тренінгу в підготовці майбутніх учителів художньої культури / Л.І. Лимаренко // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / Благод. фонд ім. А.С. Макаренка. – К., 2003. – Вип. 2. – С. 38-44.

27. Манжос Є.О. Формування комунікативної компетенції школярів у навчальному процесі / Є.О. Манжос // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – К.; Вінниця, 2006. – Вип. 10. – С. 48-51.

28. Матяш Н.В. Подготовка будущих учителей технологии к обучению школьников проектной деятельности / Н.В. Матяш, Н.В. Семенова. – Брянск, 2000. – 120 с.

29. Млехота О. Зв'язок андрагогіки з іншими науками про людину / О. Млехота // Науковий вісник МДУ. – Вип. 12. – С. 62-69.

30. Млехота О. Зв'язок андрагогіки з іншими науками про людину / О. Млехота // Науковий вісник МДУ. – Вип. 12. – С. 62-69.

31. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г.О. Нагорна. – К., 1995. – 41 с.

32. Основи психології та педагогіки. Лабораторний практикум. Визначення рівня самоактуалізації особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу 11.03.2014: <<http://posibnyku.vntu.edu.ua/opp/5.html>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

33. Педагогічна майстерність: підруч. для вищ. пед. навч. закл. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, В.А. Семиченко, Н.М. Тарасевич. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

34. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Поясок Тамара Борисівна. – К., 2004. – 272 арк. – Бібліогр.: арк. 196-218.

35. Психологические проблемы образования взрослых [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.03.2014: <<http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

36. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / под ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. – М., 1977. – 200 с.

37. Сердюк О.П. Загальнодидактична система принципів особистісно зорієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / О.П. Сердюк // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / НМЦ вищої освіти України. – К., 2002.– Вип. 33. – С. 9-25.

38. Серьожникова Р.К. Розвиток особистісно творчого потенціалу майбутнього викладача / Р.К. Серьожникова // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / НМЦ вищої освіти України. – К., 2006. – Вип. 43. – С. 74-78.

39. Смайлс С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / С. Смайлс; пер. с англ. В. Вольфсон. – Минск, 2000. – 411 с.

40. Сманцер А.П. Педагогические условия творческого саморазвития будущего специалиста в процессе обучения / А.П. Сманцер // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2004.– №8. – С. 53-59.

41. Соціально-психологічний тренінг для педагогів: подолання конфліктності [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.02.2014: <<http://osvita.ua/vnz/reports/psychology/29344/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

42. Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и

развитие познавательной активности взрослых учащихся / Г.С. Сухобская [Электронный ресурс]. – Режим доступа 22.11.2013: <<http://www.vorpsy.ru/issues/1984/845/845045.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

43. Технології навчання дорослих: навч. посіб. / [упоряд.: О. Главник, Г. Бевз]. – К.: Главник, 2006. – 128 с. – (Сер. Бібліотека соціального працівника).

44. Технологія організації та проведення тренінгу: навч.-метод. посіб. / [Данілович Н.В., Левчук С.С., Несторук Н.О., Хронюк І Є., Ярова Т.В.]; за заг. ред.. Левчук С.С. – Сквиря: Джерело, 2010. – 64 с.

45. Тренінгові заняття для студентів та технологія їх проведення [Електронний ресурс]. – Режим доступу 10.09.2015: <http://www.sspu.sumy.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=378&Itemid=166>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

46. Філіпова В.П. Деякі напрямки поліпшення викладання психології майбутнім педагогам у вищій школі / В.П. Філіпова // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього. – Мелітополь, 2002. – С. 118-121.

47. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: [монографія] / Л.О. Хомич. – К.: Магістр-S, 1998.– 199 с.

48. Шестопалюк О. Концептуальні напрями сучасної західної педагогіки / Олександр Шестопалюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 129-130.

49. Шевченко О. Запорука формування конкурентоспроможної особистості / О. Шевченко // Освіта. Технікуми, коледжі. – К., 2004. – № 4 (10). – С. 33-34.

50. Цукерман Г.А. Психологія саморозвиття: задачі для підлітків и их педагогов / Галина Анатольевна Цукерман. – Рига: ПЦ Эксперимент, 1995. – 239 с.

**ТЕХНОЛОГІЇ, ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ
В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ:
ДОСВІД АНГЛОМОВНИХ КРАЇН**

Роль неформальної освіти дорослих для професійного розвитку на сучасному ринку праці. В наші дні концепція неперервної освіти є провідним фактором соціального й економічного розвитку всіх країн світу; виникла велика різноманітність її організаційних форм, щоб задовольнити зростання різноманітних освітніх потреб дорослого населення.

Усе більше доросле населення прагне вирішувати свої життєво важливі проблеми, задовольняти зростаючі освітні потреби, звертаючись до системи неперервної освіти. Необхідність динамічного реагування української освітньої системи на швидкозмінні соціально-економічні та виробничо-технологічні умови обумовлює зростання значущості освіти впродовж життя, в умовах, коли сучасний світ вимагає від людини постійного інтелектуального та особистісного самовдосконалення. Попит на здобуття і вдосконалення освіти постійно зростає, а здатність результативно навчатися стає виключно важливою особистісною і соціальною цінністю. Отже, розвиток системи неперервної освіти має бути реальним пріоритетом державної освітньої політики, розвитку в людей ключової компетентності – здатності навчатися впродовж життя.

У наш час неперервна освіта розуміється не лише як «навчання довжиною в життя» (lifelong learning), але і як «навчання шириною в життя» (lifewide learning), що передбачає різноманітність програм, форм, видів навчання для всіх категорій населення.

На сьогодні в більшості країн світу прийнята й законодавчо оформлена тристороння категоризація освіти, яка поділяє освіту на формальну, неформальну й інформальну. Відомо, що освіта у дорослому віці відбувається

в основному шляхом неформальної або інформальної освіти, тобто поза межами формальної академічної освіти.

Розширення сфери освіти дорослих у другій половині ХХ ст. відбувається передусім шляхом бурхливого розвитку неформальної освіти, яка дозволяє всім категоріям дорослого населення адаптуватися до швидких змін в економічному, суспільно-політичному, культурному житті, створює можливості для професійного, загальноосвітнього й особистісного зростання і вдосконалення. Як свідчить аналіз наукових джерел, розвиток неформальної освіти є важливим, закономірним чинником розбудови демократичних процесів у галузі освіти і суспільства. Досвід розвинених європейських країн і США свідчить, що освіта впродовж життя є інноваційним двигуном розвитку як суспільства, так і держави в цілому завдяки таким її якостям, як динамічність, інноваційність, орієнтованість на перспективу, що повною мірою виявляється в неформальній освіті.

Неформальна освіта відрізняється від формальної освіти підходами до навчання. Сьогодні, коли створюється єдиний світовий освітній простір, демократична освіта ґрунтується на засадах нової філософії ХХІ століття, яка відстоює самостійне незалежне мислення особистості, її готовність до прийняття й розуміння думки іншого, а також спрямованість людей на об'єднання, згуртування для досягнення миротворчих цілей і добробуту громади, держави, суспільства [1, с. 11-13].

У цілому, неформальна освіта (НФО) розглядається як організована, структурована та цілеспрямована навчальна діяльність, що здійснюється за межами закладів традиційної формальної освіти, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб людини. НФО є важливою складовою Концепції неперервного навчання, дає змогу дорослій людині набувати знання, уміння й навички, формувати погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі, компенсувати недоліки і суперечності традиційної освіти, формує здатності до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку людини. Цей вид освіти призначений

для всіх вікових категорій населення, розрахований на мотивованих користувачів і не передбачає нормативного оцінювання результатів засвоєння навчальних програм і легалізованих дипломів, а в плануванні програм беруть участь ті, хто навчається. Такі програми не вимагають попереднього навчання, відзначаються широкою різноманітністю, наприклад, оволодіння другою мовою, набуття умінь розв'язання конфліктів, формування лідерських рис, програми психолого-педагогічного спрямування [17, с. 22]

Серед різних видів неформальної освіти для економічно-активного населення надзвичайно важливим і таким, що заслуговує особливої уваги є *неформальне професійне навчання і професійний розвиток*, тобто набуття особою професійних знань, умінь і навичок, не регламентоване місцем придбання, терміном і формою навчання. [12]. Може організовуватися безпосередньо на робочих місцях через учнівство або тренінги, самоосвіту тощо. Така освіта формально не визнається як процес навчання (наприклад, щодо цілей і завдань освіти, періоду навчання та оцінки якості), проте містить значимий освітній компонент. Неформальна освіта є для учня усвідомленим і не спонтанним процесом, що не обов'язково веде до присудження ступеня чи видачі свідоцтва про освіту [10].

Однією з основних вимог часу до сучасної освіти є передбачення й урахування вимог ринку праці до професійних характеристик майбутніх фахівців, орієнтація на перспективи розвитку регіонального, національного і світового ринків праці, які сьогодні є надзвичайно динамічними. Професійна підготовка і перепідготовка, підвищення кваліфікації, професійний розвиток – все це стає можливим у системі неформальної освіти дорослих, яка є додатковою, а останнім часом і рівноцінною ланкою для формальних закладів освіти.

Як доводять дослідження фахівців міжнародної рекрутингової компанії HeadHunters [30], служб зайнятості України та інших країн, для розвитку сучасного світового ринку праці характерні певні тенденції, що визначатимуть специфіку формування професійної кар'єри фахівця будь-якої галузі в

сучасному швидкозмінному світі та мають бути враховані системою освіти дорослих, зокрема НФО, а саме:

1) Різноманітний та нестабільний характер зайнятості : за останні десятиріччя суть працевлаштування та відносин між працівником та роботодавцем зазнала великих змін та продовжує змінюватись. Усе більшого поширення набувають форми зайнятості поза межами традиційних відносин «роботодавець – працівник». Форми зайнятості урізноманітнюються: багато людей працюють неповний робочий день, мають власну справу або зайняті в сімейному бізнесі, працюють дистанційно.

2) Нові гнучкі форми зайнятості : під впливом процесів глобалізації та розвиток технологій праця все більше втрачає постійне місце. Все більшого поширення набуває домашня та віртуальна зайнятість, коли люди працюють вдома, часто на компанію, що перебуває в іншому місті, в іншій країні й навіть в іншому часовому поясі. В результаті від сьогоденного працівника вимагають:

- мобільності, здатності адаптуватись до різкої зміни умов життя, професій та культурного середовища;

- володіння іноземними мовами та навичками міжкультурного спілкування, тобто вміння взаємодіяти з людьми з будь-якого куточку світу.

3) Інформаційне суспільство та економіка знань: у сучасному суспільстві вартість всесвітнього експорту інформаційно-комунікаційних послуг швидко зростає, тобто стає важливим сектором росту та прибутку економіки. У результаті того, що інформація та знання стають джерелами вартості, праця стає більш складною та різноманітною, а навчання – її невід'ємним елементом. Таким чином, змінюється місце знань у трудовому процесі, вони не лише виконують функцію підготовки до праці, а й перетворюються на її постійний компонент.

Оскільки зазначені тенденції та зміни матимуть вплив на розвиток професійної кар'єри, в умовах сьогодення кожний молодий фахівець, найбільш очевидно, що впродовж своєї кар'єри: змінить декілька робіт;

працюватиме у різних організаціях; матиме досвід праці в декількох галузях; буде зайнятий за різними видами контрактів; матиме періоди безробіття або часткової зайнятості.

У майбутньому ці тенденції лише поглиблюватимуться, тож вміння управляти своєю кар'єрою, готовність до постійного саморозвитку та оновлення знань, зокрема шляхом неформальної освіти, – необхідні вимоги для здатності до успішної самореалізації та працевлаштування в умовах швидких змін. Перевагу в таких умовах буде мати той, хто готовий та вміє вчитись новому та адаптуватись до постійних змін та нових викликів [26]. У цьому процесі роль НФО дорослих стає незамінною.

Як свідчить аналіз досвіду розвинених країн світу, розвиток НФО дорослих має численні вигоди і переваги свого розвитку для всього суспільства: не лише освітнього, а й економічного, соціального, психологічного характеру, що представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Переваги розвитку неформальної освіти дорослих для суспільства

Види переваг	Характеристика переваг неформальної освіти
У сфері економіки	<ul style="list-style-type: none"> - Скорочення терміну формального навчання призведе до скорочення прямих витрат громадян на освіту; - відкрите визнання результатів неформальної освіти закладає основу майбутнього економічного зростання; - поєднання навичок та компетенцій різного рівня при формуванні попиту і пропозицій на ринку праці дозволить підвищити локалізацію людських ресурсів (людського капіталу) всередині організацій.
У сфері освіти	<ul style="list-style-type: none"> - Перехід від усталеної концепції «кінцевої освіти» до концепції «освіти впродовж усього життя»;

	<ul style="list-style-type: none"> - формування зручних, гнучких, персоналізованих напрямів отримання освіти; - підвищення рівня освітніх досягнень за рахунок збільшення кількості учнів, які отримали базову освіту; - збільшення частки нетрадиційних категорій учнів серед загальної кількості учнів вузів; - нарощування потенціалу викладацького складу за рахунок створення більш гнучких / сприятливих умов отримання профільної освіти.
Соціальні переваги	<ul style="list-style-type: none"> - Плекання соціальних інститутів, що згладжують і спрощують перехід від навчання до трудової діяльності та у зворотному напрямку - від трудової діяльності до навчання; - збільшення соціокультурної рівності та соціальної згуртованості за рахунок підвищення рівня участі в освіті соціально незахищених і вразливих категорій громадян; якими є безробітні - стимулювання і заохочення професійної мобільності на ринку праці; - посилення взаємодії між вищою освітою і системою професійної підготовки, а також між початковою і вищою освітою.
Психологічні переваги	<ul style="list-style-type: none"> - Надання громадянам можливості контролювати час і місце отримання освіти; - стимулювання і спонукання громадян, які колись відмовилися продовжити навчання, до відновлення навчання та придбання кваліфікації; - руйнування стереотипу, при якому результати неформальної та інформальної освіти асоціювалися з певними кваліфікаціями.

Для розвитку неперервної професійної освіти НФО дорослих має важливу соціальну значущість: завдяки цьому виду освіти можуть бути досягнуті соціальна інтеграція шляхом отримання основної чи додаткової кваліфікації для залучення у ринок праці вразливих прошарків населення.

З іншого боку, вміння, навички, погляди, відносини, що набуваються за допомогою програм неформальної освіти, складаються в капітал компетенцій, який входить у людський капітал, що, в свою чергу, визначає економічне значення неформальної освіти дорослих і є предметом розгляду економічних теорій освіти [13, с. 5].

Теорія людського капіталу, розроблена американськими економістами Т. Шульцем і Г. Бекером у середині минулого століття, обґрунтовує значення розвитку освіти для економіки, її вплив на ефективність праці і виробництва, оскільки у виробництві тісно взаємодіють два фактори – засоби виробництва і людський капітал. Виходячи з того, що кожний працівник є втіленням набору знань і навичок, здобутих під час освіти, які використовуються роботодавцем, то освіта розглядається як ключовий фактор економічного зростання, соціального й економічного добробуту, як інвестиційна галузь духовного виробництва [19, с. 422].

Сутність економічного потенціалу неформальної освіти дорослих полягає в тому, що доступність цього виду освіти забезпечує навчання трудовим навичкам, підготовку та перепідготовку працездатного населення саме тоді, коли це потрібно, і в тому обсязі, який потрібний. Такі якості, як гнучкість і адаптабельність, конкурентостійкість, індивідуалізм, демократизація відносин між керівником і виконавцем, – все те, що цінується на ринку праці, стає головною цінністю освітніх програм для дорослих.

Неформальна освіта дорослих відіграє ключову роль у процесі функціонування ринку праці, вирішення питання нестачі кваліфікованих кадрів у секторах, що розвиваються, підтримки економічного відновлення в цілому, а також сприяє професійній і географічній мобільності населення [20, с. 8]. Одним з основних завдань неформального навчання дорослих вважають

підвищення конкурентоспроможності та професійної мобільності громадян та соціальний захист у трудовій сфері шляхом надання їм різноманітних освітніх послуг з урахуванням потреб роботодавців і прогнозів розвитку ринку праці [2]. Отже, економічна функція НФО дорослих полягає в підвищенні індивідуальної компетентності і професійної кваліфікації дорослої людини та пов'язаного з цим покращенні якості роботи, можливостей на ринку праці, координації соціальної та просторової мобільності [13, с. 6].

Отже, зростання і характер економіки, суспільства і культури залежать від інвестицій в установи неперервної освіти у цілому, і неформальну освіту дорослих зокрема. Уряд, розробляючи соціальну політику, повинен проводити ефективну політику використання трудових ресурсів, зокрема ініціювати додаткові витрати на розвиток системи неформальної освіти за рахунок суспільства, місцевої громади, підприємств і особистих заощаджень громадян. Проте, на жаль, величезний потенціал системи неформальної освіти дорослих ще повністю не усвідомлений українською державою і суспільством, і відповідно, не використаний.

Узагальнення факторів, що впливають на зростання в цілому соціально-економічного значення неформальної освіти в сучасних умовах, дозволяє звести їх до таких, як: реалізація багатьма розвиненими країнами концепції неперервної освіти; процес інтеграції формальної та неформальної освіти; все більш поширювана практика оцінки людського капіталу не тільки з позицій накопичених знань, а й набутих людьми соціально-економічних компетенцій; перехід до нового виду конкуренції, заснованому на рівні розвитку людського капіталу; використання індексу розвитку людського потенціалу для визначення рівня і якості життя.

Таким чином, ураховуючи зазначене, можна дійти висновку, що, по-перше, для країн, що проходять етап трансформацій і реформ у сфері освіти, таких, як Україна, посилення ролі неформальної освіти стає способом адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов та формування свідомості суспільства на демократичних принципах. По-друге,

широкі економічні та соціальні функції, які виконує неформальна освіта дорослих, полягає у такому: в соціальному аспекті – це підвищення статусу громадянина в суспільстві, конкурентоспроможності на ринку праці, що є найважливішим засобом особистісно-професійного розвитку дорослої людини; в економічному аспекті – це розвиток трудових ресурсів суспільства, підвищення кваліфікації робочої сили, підвищення професійної мобільності населення.

Неформальна освіта як педагогічна система. Слід зауважити, що навчання дорослих в умовах неформальної освіти, не залежно від того, ким воно здійснюється, характеризується всіма необхідними педагогічними атрибутами: принципами, цілями, завданнями, змістом, навчальними технологіями і методами [5]. Методологічна основа навчання дорослих в умовах неформальної освіти представлена міждисциплінарним, культурологічним, середовищним і ситуаційним підходами, а також єдністю особистісного та діяльнісного підходів.

Як доводять дослідження зарубіжних авторів, присвячені принципам неформального навчання дорослих, немає остаточно визначеного переліку принципів освіти дорослих, натомість є багато тверджень про те, що сприяє високим практичним результатам в галузі освіти дорослих. С. Аймел на основі досліджень джерел С. Брукфілда, Дж. Дрейпера, В. Дрейва, Б. Гріссона, М. Ноулза та ін. виділила такі найпоширеніші умови і принципи навчання дорослих [38].

1. Залучати учнів у планування та здійснення практики навчання. Цей принцип вважається невід'ємною ознакою освіти дорослих. Участь учнів може починатися з процесу оцінювання потреб, де члени цільової групи допомагають визначити цілі і завдання програми і продовжується протягом усієї навчальної діяльності до етапу оцінювання результатів.

2. Залучати досвід учнів як навчальний ресурс. Крім того, що дорослі учні мають досвід, який може бути використаний в якості основи для навчання новому, в зрілому віці готовність вчитися часто виникає через життєві задачі і проблеми. Конкретні життєві ситуації і перспективи, з якими дорослі

приходять в клас може забезпечити багатий ресурс для навчання.

3. Розвивати в учнів самокерованість. Самокерованість, на думку деяких дослідників, є характеристикою дорослого життя, але не всі дорослі мають це в рівній мірі. Крім того, якщо дорослі звикли до навчального середовища, яке створюється вчителем, вони можуть не проявляти самостійності в реалізації навчання дорослих. Навчання дорослих повинно сприяти розвитку самоспрямованих, навчених дорослих. Коли дорослих залучають до самокерування їх навчанням, вони починають "бачити себе в ролі активних, ініціативних осіб, які безперервно будують свої особистісні відносини, професійне зростання, створюють соціальні умови".

4. Створення клімату сприяння і підтримки навчання. Навчальне середовище має бути довірливим, із взаємною повагою вчителів і учнів – це підвищує самооцінку дорослих учнів. Підтримка і заохочення навчання не означає, що навчальне середовище повністю вивільнене від конфліктів; але при виникненні конфлікту чи спірної ситуації, вони вирішуються таким чином, що учні мають змогу набути нові перспективи, знання і навички, що підтримує їх подальші навчальні зусилля.

5. Зміцнення атмосфери співробітництва у навчанні. Співпраця дорослих при навчанні часто заснована на ідеї про те, що ролі вчителів і учнів можуть бути взаємозамінними. Хоча вчителі несуть повну відповідальність за керівництво навчальною діяльністю, при навчанні дорослих діє принцип, що у кожної людини є щось, чому навчити іншого, і щось, чому навчитися від іншого. Отже, навчання дорослих є спільною дією, яка поважає і залучає знання кожного дорослого учня в певному навчальному середовищі.

6. Використовувати при навчанні малі групи. Групове навчання має глибокі історичні корені в галузі освіти дорослих і є фундаментальною основою в практиці освіти дорослих. Групи сприяють спільній командній роботі, заохочують співпрацю і взаємодію між дорослими учнями. Сформовані належним чином, вони дають можливість членам групи навчатися одини від одного, всім брати участь в обговореннях і виступати в різних ролях.

Дані принципи відображають деякі поширені в англomовній педагогічній літературі підходи і принципи щодо навчання дорослих.

Щодо цілей неформальної освіти дорослих, то вони спрямовані на формування всебічно розвиненого творчого потенціалу особистості. Структури неформальної освіти орієнтовані передусім на задоволення актуальних потреб населення в освіті. Крім того, вони здатні обумовлювати і розвивати ці потреби. Отже, цілі неформальної освіти не обмежуються викладанням певної суми нових знань тим, хто навчається, тобто не обмежуються межами пізнання як такого. Цілі і зміст неформальної освіти дорослих визначаються на основі поєднання принципу задоволення освітніх потреб окремої особистості з принципом урахування інтересів і потреб різних соціальних верств і груп; принципи гуманізації та гуманітаризації доповнюються в концепції принципом соціалізації, який передбачає досягнення навчанням більш повної відповідності стрімко мінливим освітнім потребам суспільства та окремих соціальних груп [5, с. 156].

Варто наголосити, що функції неформальної освіти дорослих є надзвичайно широкі. До основних відносять: задоволення зростаючих пізнавальних потреб вільного часу; всебічний загальнокультурний розвиток особистості, задоволення інтелектуальних та естетичних потреб; компенсація недоотриманої формальної освіти і виправлення недоліків її функціонування; розвиток потреби в освіті, вміння самостійно навчатися, пізнавати себе та свої можливості, амортизація знанневого розриву поколінь, що поглиблюється; допомога в адаптації людини до навколишнього соціального та природного світу.

Окрім зазначених, виокремлюють такі функції неформальної освіти, як: сприяння розвитку соціального партнерства; позитивного впливу на покращення соціального стану в суспільстві; досягнення успіху за умови відповідності навчальної діяльності й навчальних програм до потреб тих, хто навчається та підвищення їх соціального рівня; підвищення загального потенціалу установи, організації, що позитивно впливає на її розвиток;

компетентної участі в різних видах соціальної діяльності [5, с. 156.].

Американські дослідники М. Греф, М. Серес, Д. Верте [8] наголошують, що окрім соціальної функції освіта дорослих, у тому числі у її неформальному виді, має виражений економічний потенціал, сутність якого полягає в тому, що доступність освіти забезпечує підготовку та перепідготовку працездатного населення тоді, коли це потрібно, і в тому обсязі, який потрібний. Такі якості, як гнучкість і адаптабельність, конкурентостійкість, індивідуалізм, демократизація відносин між керівником і виконавцем, – все те, що цінується на ринку праці, виступає основними освітніми завданнями і навчальних програм для дорослих [7].

У дослідженнях багатьох учених англomовних країн (Н. Краудер, Н. Сассер, Б. Скіннер, Д. Райт та ін.) наголошується, що, неформальна освіта дорослих, спрямована на адаптацію дорослої людини до швидко змінюваного соціального, економічного, технологічного, політичного середовища, її інтеграцію в соціум, активізацію участі у суспільних процесах, постійне оновлення знань, навичок і умінь незалежно від віку особи. Як адаптивна освітня система, неформальна освіта дорослих покликана допомогти дорослій людині звикнути, пристосуватися до соціальних норм, відповідати вимогам розвитку соціального середовища, формує здатності до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку. Необхідність адаптації виникає при зміні умов життя і діяльності, що потребують змін у поведінці людини, і безпосередньо пов'язана з неперервним розвитком особистості.

Неформальна освіта дорослих пропонує також широкі можливості у сфері активного громадянського та соціального залучення, участі громадян у культурній і політичній діяльності країни та суспільства. У її межах дорослі не тільки вчаться втілювати на практиці професійні компетенції, але й розвивати компетенції, необхідні для спілкування, взаємодії, співпраці та міжкультурного діалогу, про що йшлося вище.

Аналіз і узагальнення досліджень англо-американських вчених, дозволили визначити, що НФО дорослих має безліч різноманітних форм,

програм і напрямів, але всі вони мають загальні риси :

1. Неформальна освіта дорослих демократична за своєю природою, тому що покликана забезпечити доступ до освіти всім бажаючим.

2. Неформальна освіта дорослих спрямована на формування всебічно розвиненого творчого потенціалу особистості. Структури неформальної освіти орієнтовані передусім на задоволення актуальних потреб населення в освіті. Крім того, вони здатні обумовлювати і розвивати ці потреби. Цілі неформальної освіти не обмежуються викладанням певної суми нових знань тим, хто навчається, тобто не обмежуються межами пізнання як такого.

3. Структури неформальної освіти дорослих характеризуються високим ступенем гнучкості і розмаїтості форм, здатністю охопити всі соціально-професійні та вікові групи. Гнучкість виявляється в значно більшому виборі програм, термінів і місця проведення занять, їх індивідуалізації, більшій орієнтованості на конкретні потреби і інтереси кожного учня.

4. Незважаючи на те, що спрямованість видів і структур неформальної освіти дорослих індивідуалізована відповідно до потреб конкретних людей, сам навчальний процес має переважно груповий характер, характер спільного навчання.

5. Специфічною є роль викладача, який здійснює не пряму функцію передачі і закріплення інформації, а виконує роль організатора свого роду самодіяльності учасників освітнього процесу.

6. До неформальних освітніх структур відносяться переважно такі, які не ведуть до отримання дипломів або будь-яких інших документів встановленого державного зразка [11].

Окрім того, що неформальна освіта дорослих покликана підтримувати на необхідному рівні соціальну та освітню компетентність дорослих людей, з її допомогою також можна надавати ефективну психолого-педагогічну підтримку людям, які опинилися в складній, кризовій життєвій ситуації. Ефективність такої підтримки обумовлена низкою властивостей неформальної освіти, що вигідно відрізняє її від формальної освіти. Серед цих властивостей

слід виділити, перш за все її гнучкість, яка виявляється у:

- можливості досить швидко з'ясувати соціально-освітні потреби дорослих, які опинилися в кризовій ситуації,
- розробити навчальні програми, спрямовані на заповнення дефіциту соціально-освітньої компетентності, що виникла у людини в кризовій ситуації,
- підібрати команду тренерів, які володіють необхідними знаннями та технологіями,
- створити умови, комфортні для навчання дорослих з урахуванням їх соціально-психологічних, демографічних та інших особливостей, що з'явилися наслідком впливу на них кризової ситуації [5].

На відміну від системи формальної освіти, яка досить консервативна і вимагає дуже багато часу і зусиль для перебудови і змін, неформальна освіта, як механізм і як інструмент системи освіти, набагато динамічніша, оскільки передбачає інваріантність, швидко реагує на запити суспільства в цілому і кожної людини зокрема. НФО дає можливість вирішити як короткострокові завдання (одержання певних навичок та компетенцій, наприклад, мовних), так і сформувані світоглядні й особистісні знання на більш тривалу перспективу (наприклад, розвиток лідерських якостей або правова освіта).

Дослідження результатів упровадження неформальної освіти дорослих як у розвинених, так і в країнах, що розвиваються, показують, що саме неформальна освіта є дійсно демократичною та гуманістичною освітою, тому що забезпечує можливість отримання освіти всіма бажаними, незалежно від віку, статі, соціального стану та місця проживання. Поширення неформальної освіти в певному сенсі сприяє більш справедливому розподілу благ. Наприклад, ті дорослі, які ніколи не ходили і через певні обставини ніколи не будуть ходити до школи, мають можливість отримати певну базову освіту через канали неформального навчання. Отже, неформальна освіта гуманна за своєю природою, оскільки звернена до людини, її інтересів і потреб. З одного боку, в центрі всіх освітніх починань знаходиться людина з її інтересами і потребами, що сприяє формуванню індивідуальної неповторності особистості. З іншого боку, тісний зв'язок із навколишнім середовищем і спрямованість на будь-які соціальні, професійні, етнічні, вікові групи населення сприяють

посиленню соціалізації особистості дорослої людини. Окрім того, велике розмаїття та гнучкість форм і методів навчання, які дозволяють охопити практично всі вікові межі від дітей до пенсіонерів і використовуватися як в стінах традиційних навчальних закладів, так і за їх межами, роблять неформальну освіту універсальною системою освіти.

Неформальна освіта дорослих є більш демократичною та мобільною освітньою системою, ніж традиційна освіта, оскільки орієнтується на новий освітній запит населення – отримання та успішне застосування практичних соціальних, громадянських і комунікативних компетенцій у професійній, громадській та особистій діяльності.

Узагальнення аналізу досвіду неформальної освіти дорослих у розвинених демократичних країнах дозволяє виокремити такі її *характеристики*:

- орієнтація на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення;
- відсутність примусового характеру, спираючись на власну мотивацію дорослих людей;
- високий особистісний сенс навчання;
- внутрішня відповідальність учнів за результат освітньої діяльності;
- розвиток якостей особистості, які забезпечують сприятливі передумови для гідного особистого життя, а також успішної участі у громадському та трудовому житті;
- забезпечення можливості краще розуміти й при необхідності змінювати навколишню соціальну структуру;
- розвиток мобільності у мінливих умовах сучасного світу;
- гнучкість в організації та методах навчання;
- високий рівень активності учнів;
- самооцінка учнями отриманих результатів на основі значущих для них критеріїв;
- відносини між тими, хто вчиться і навчає, на основі взаємної поваги,

демократичної культури та співучасті [16].

Динаміка структурних змін, що відбуваються в економіці та на ринку праці, така значна, що від сучасних фахівців вимагається володіння не лише професійними компетентностями, а також такими знаннями й уміннями, що забезпечують функціонування суб'єкта в інформаційному світі, його повноправну й ефективну діяльність як в житті суспільства, так і для власного розвитку. Таку здатність людини вступати у відносини з зовнішнім середовищем і максимально швидко адаптуватися і функціонувати в ній визначають як *функціональну грамотність*.

У дослідженні «Навчальний посібник для фасилітаторів: використання м'яких навичок у неформальній освіті» [49 с. 87] зазначається, що люди проводять мінімум 16 років в школі та університеті, здобуваючи професійні знання і навички, і зовсім мало часу витрачається на командні проекти, соціальні види діяльності тощо. Проте, щоб досягти успіхів у професійному зростанні і кар'єрі, людина має присвятити ще 16 чи більше років, щоб оволодіти необхідними для професійного розвитку навичками комунікації, спілкування, командної роботи і т. ін.

Радою Європи було визначено певний комплекс ключових компетентностей, які забезпечують готовність фахівців до адаптації і самореалізації, успішного професійного розвитку в умовах ринку праці сучасного інформаційного суспільства, пов'язані з функціональною грамотністю, такі як

- соціально-політична компетентність, або готовність до рішення проблем. У даному випадку йдеться не стільки про реальну ефективність рішень, що приймаються, скільки про психологічну готовність брати на себе відповідальність за прийняті самостійно рішення

- інформаційна компетентність. Сутність цієї компетенції можна визначити як сукупність готовності і потреби працювати з сучасними джерелами інформації в професійній і побутовій сферах діяльності

- комунікативна компетентність як сукупність трьох складників: мовна,

мовленнєва та соціокультурна. Комунікативна компетентність життєво потрібна для успішного професійного функціонування і кар'єрного росту практично у будь-якій галузі.

- соціокультурна компетентність як готовність та здатність жити і взаємодіяти у сучасному полікультурному світі [4, с. 73].

Отже, на думку зарубіжних дослідників в галузі освіти, сучасному фахівцю недостатньо володіти лише професійними знаннями й навичками, а професійні компетентності мають поєднуватись із різними суспільно необхідними знаннями і навичками, які дозволяють людині свідомо брати участь у соціальних процесах, наприклад:

- здатність використовувати універсальні методи діяльності з метою вирішення проблем соціальної адаптації на основі застосування правил, норм щодо конкретної ситуації;

- рівень освіченості, що характеризує здатність майбутнього фахівця вирішувати стандартні життєві та професійні завдання у різних сферах діяльності на підставі переважно прикладних знань;

- здатність людини вступати у відносини із зовнішнім середовищем і швидко адаптуватися і функціонувати в ньому [4].

Останніми роками у західних педагогічних дослідженнях авторів А. Дойл, А. Сіммондс, Г. Гюсті, А. Хейджер, П. Мілн та інших поширилася теорія «твердих і м'яких навичок» (hard skills - soft skills), необхідний сучасному фахівцю для побудови успішної професійної кар'єри [31; 32; 41].

Крім того, П. Шарма, А. Дойл, К. Бендопадхай у своїх працях досліджували широкі можливості НФО дорослих у розвитку «м'яких навичок». Поняття «твердих і м'яких навичок» визначені у Європейському словнику вмінь та компетенцій (DISCO – European Dictionary of Skills and Competences), який дає опис навичок і компетенцій у контекстах ринку праці, освіти і професійної підготовки, а також кваліфікаційні навички і компетенції, які засновані на діючих міжнародних стандартах і класифікаціях [47].

Отже, коли йдеться про так звані «тверді навички» (hard skills), мають на

увазі професійні навички, професійну компетентність, навички, які мають універсальне використання і підлягають кількісному оцінюванню, вони необхідні для успішної роботи і оволодіння ними відбувається переважно у формальних закладах освіти. Наприклад, бухгалтерська справа, робота на комп'ютері, навички експлуатації обладнання і т. ін.

Водночас «м'які навички» (soft skills) характеризуються як навички міжособистісних відносин, які дозволяють людині ефективно і гармонійно взаємодіяти з іншими особистостями на робочому місці. Згідно інших визначень, поняття «м'які навички» пов'язані зі спектром особистісних, соціальних якостей, які дають можливість стати успішним працівником і мати гарну сумісність з колегами. Серед «м'яких навичок» найважливішими можна вважати наступні:

- навички лідерства,
- навички прийняття рішень,
- навички роботи в команді,
- навички спілкування,
- навички вести переговори, тверд
- навички розв'язання конфліктів,
- навички використання впливу,
- навички розподілу часу.

Виявляється можливим класифікувати ці навички. Наприклад, до навичок спілкування залучити навички вербального, невербального, писемного спілкування, навички презентації тощо. Навички впливу включають в себе навички усунення труднощів, мотивації, подолання труднощів спілкування. Особистісні навички можуть бути в подальшому класифіковані на навички стосовно емоціонального інтелекту, керування стресом, самоствердження, дружності, ентузіазму і таке інше.

В останні роки підвищилась увага до «м'яких навичок» у всьому світі. На думку роботодавців, важливо знати не лише професійні, технічні аспекти тієї чи іншої роботи, а й те, як ці знання будуть трансформовані в результат.

Особистісна поведінка, навички відносин спілкування мають велике значення не лише в формуванні професіоналізму, а також і в кар'єрному рості. У сучасній професійній діяльності жодна людина не працює в ізоляції, працівники всі пов'язані між собою в заданому робочому сценарії. У цьому контексті, якщо людина має відмінні знання свого предмету, але не володіє навичками з спілкування в колективі, гарними відносинами з колегами, не в змозі повести команду до виконання поставлених цілей, діяти спільно в команді, у цьому випадку робота приведе до загального незадоволення всіх зацікавлених.

На думку А. Дойла [31], м'які навички – це суб'єктивні навички, які набагато важче піддаються кількісній оцінці, такі як «вміння працювати з людьми» або «міжособистісні навички», як ви ставитеся до людей і вмієте взаємодіяти з ними. Прикладами м'яких навичок він наводить: робота в команді, комунікація, гнучкість, терплячість, переконливість, вміння управління часом, мотивація, самовпевненість, уміння подолання стресу. Такі навички залежать від загально прийнятих правил, культури взаємовідносин певної компанії чи організації. На його думку, цими навичками оволодівають не в школі чи університеті, а на робочому місці шляхом «спроб і помилок», або через неформальну та інформальну освіту. Тому і самі фахівці, і роботодавці зацікавлені у розвитку даних навичок, перш за все шляхом неформального навчання.

Як стверджують дослідники П. Шарма, Дж. Райт, П. Рендом, П. Чадха та ін., неформальна освіта дорослих як ніяка інша ланка освіти має широкі можливості для формування «м'яких навичок». Якщо говорити про поняття «неформальної освіти», то по суті це організована освітня діяльність поза рамками традиційної формальної системи освіти. Якщо формальна освіта є системою, спрямованою на обслуговування тих, хто навчається, та має визначені цілі навчання, то неформальна освіта орієнтована на заповнення прогалін при формуванні професійних навичок [49, с. 87].

Враховуючи важливість «м'яких навичок» роботодавці також

концентрують свою увагу на «м'яких навичках» та оцінюють претендентів через проведення різноманітних тестів. На думку дослідників, володіння «м'якими навичками», здобутими в процес неформальної освіти, і визнаними спеціалістами, які працюють в цій сфері, допоможе створити більш сприятливу робочу атмосферу, що буде сприяти підвищенню ефективності праці.

Таким чином, НФО дорослих створює сприятливі можливості для розвитку і вдосконалення не лише професійно значущих вмінь і компетенцій, а й соціально важливих навичок, які дозволяють успішно будувати професійну кар'єру, налагоджувати стосунки з роботодавцем і колективом і т. ін.

Інноваційні технології та методи навчання дорослих у неформальній освіті в англomовних країнах. Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій у світі, з одного боку, і політика урядів багатьох країн у галузі освіти, їхнє прагнення зробити освіту максимально доступною для всіх верств населення будь-якого рівня, з іншого боку, створили умови для всебічного розвитку НФО дорослих.

Водночас, за Л. Лук'яною, коли неформальне навчання дорослих стає однією з найбільш важливих проблем сучасної України, виявляється суттєвий дефіцит ефективних технологій навчання, орієнтованих на дорослу аудиторію. Упровадження таких технологій має сприяти формуванню готовності тих, хто навчається, адекватно розв'язувати проблеми сучасності, реагувати на них, прогнозувати й змінювати соціальну реальність. З іншого боку, саме у системі освіти дорослих, зокрема неформальної, відбуваються інтенсивні процеси розроблення нових моделей навчання, створення інноваційних педагогічних технологій, які потім активно впроваджуються в різні сектори освітньої системи [14].

Серед шляхів забезпечення якісного навчання дорослих є активна розробка та впровадження в навчальний процес перспективних новітніх технологій навчання, що співвідносяться з цілями і завданнями гуманістичної особистісно орієнтованої освіти дорослих. Про це свідчать теоретичні

дослідження і практика навчання в системі НФО розвинених англомовних країн.

Вчені-андрагоги багатьох країн (Е. Ліндеман, М. Ноулз, П. Фрейре, А. Роджерс, С. Аймел, В. Вонг, Л. Сарбо, П. Крентон, М. Ньюмен та ін.) доводили у своїх працях, що система навчання дорослих і дітей кардинально відрізняється, що використання певних загальноосвітніх технологій і методів навчання дорослих має свою специфіку. Українські вчені також вивчали технології навчання дорослих і зарубіжний досвід освіти дорослих (Л. Лук'янова, О. Аніщенко, Н. Бідюк, О. Огієнко, Н. Ничкало, Т. Десятов та ін.).

Так, Н. Бідюк, досліджуючи систему навчання дорослих США акцентувала увагу на використанні поширених технологій навчання у цій країні, таких як: інтерактивні педагогічні технології, технології оцінки результатів навчальних досягнень дорослих, груповому навчанні дорослих учнів, суб'єкт-суб'єктному та дистанційному навчанні у системі освіти дорослих [3]. О. Огієнко, проаналізувавши досвід зарубіжних країн щодо використання технологій навчання дорослих, охарактеризувала проектне та проблемне навчання, технологію колективного навчання, самоспрямованого навчання, технології опори на власний досвід та інші [18].

Упродовж майже століття, і, особливо в останні десятиліття, американські і європейські науковці і педагоги-практики проводять дослідження навчальних і освітніх технологій в освіті дорослих: америнські вчені М. Спектор, Е. Паркс, Б. Лускін, А. Бейтс, Д. Меррвілл, П. Сеетлер, В. Кроу, Г. Трентін, М. Кассіді, англійські – Р. Мейсон, А. Бейтс, А. Кей, М. Кимар та ін., німецькі – Р. Розенберг, М. Тіксеїра, Ф. Мендонка, А. Тіаго та ін.

Отже, у зарубіжних педагогічних дослідженнях зустрічаються численні визначення поняття навчальної технології (educational technology). Так, Комітет визначень і термінології Асоціації освітніх комунікацій і технологій визначає навчальну технолоію таким чином: «Навчальна технологія є теорією і практикою сприяння навчанню та підвищенню його ефективності шляхом

розробки, використання і управління відповідними технологічними процесами і ресурсами» [44; 31].

На думку зарубіжних науковців, навчальна технологія пов'язана з використанням як матеріального обладнання та навчальних методик. Вона включає в себе кілька сфер, зокрема теорію навчання, комп'ютерне навчання, онлайн-навчання, а також, м-навчання, де використовуються мобільні технології.

Таким чином, існує декілька окремих аспектів, що описують інтелектуальний і технічний розвиток навчальних технологій:

- навчальні технології як теорія і практика педагогічних підходів до навчання,

- навчальні технології як технологічні засоби і засоби масової інформації, які допомагають в обміні знаннями, а також їх розвитку ,

- навчальні технології для систем управління навчанням, такі як засоби для навчання студентів і управління навчальними програмами, а також інформаційні системи освітнього менеджменту,

- навчальні технології як навчальний предмет; такий як, наприклад, «Комп'ютерні дослідження» або «Інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ)».

Р. Річі визначає навчальну технологію як «теорію і практику розробки, розвитку, використання, управління та оцінювання процесів і ресурсів навчання» [45, с. 24]. Таким чином, навчальна технологія означає всі дієві і перевірені прикладні знання і техніки, такі як засоби, обладнання, а також процеси і процедури, отримані з наукових досліджень. У даному контексті технологія може відноситися до теоретичних, алгоритмічних або евристичних процесів, і не обов'язково означає матеріальну технологію.

З огляду на це визначення, навчальна технологія є всеосяжним терміном і для матеріальних засобів і теоретичних основ для підтримки навчання і викладання. При тому навчальна технологія не обмежується високими технологіями. Проте, сучасні електронні навчальні технології є важливою

частиною освіти і суспільства на сьогоднішній день [8].

В американських наукових дослідженнях зазначається, що навчальна технологія охоплює безліч різних видів і назв, таких як: електронне навчання (е-навчання), навчальні технології, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті, мультимедійне навчання (multimedia learning), технологічно-розвинене навчання (TEL), керування з використанням комп'ютера (СВІ), комп'ютерне навчання (СВТ), комп'ютерне інструктування, Інтернет-навчання (ІВТ), гнучке навчання, веб-навчання (WBT), інтерактивне навчання, цифрова навчальна співпраця, розподілене навчання, комп'ютерно-опосередкована комунікація, кібер-навчання, і мульти-модальне навчання, віртуальне навчання, особисте навчальне середовище, мережеве навчання, віртуальне навчальне середовище (так звані навчальні платформи), м-навчання, повсюдне навчання, цифрова освіта тощо [46].

Кожен з цих численних термінів має своїх прихильників, які вказують на їх потенційні відмінні риси, хоча багато термінів і понять в освітній технології були визначені не чітко. Дослідник Дж. Мор пояснює численні розбіжності у термінології тим, що підкреслюються окремі особливості, компоненти або способи доставки інформації, скоріше, ніж принципові відмінності щодо концепцій або принципів [42, с. 135]. Наприклад, м-навчання (мобільне навчання) підкреслює мобільність, яка дозволяє змінювати час, розташування, доступність і зміст навчання, тим не менш, його мета і концептуальні принципи є ті ж самі, що у навчальній технології.

Х. Азіз наводить таке визначення: «Навчальна технологія розглядається як впровадження відповідних інструментів, методів або процесів, які сприяють застосуванню почуттів, пам'яті і пізнання для покращення практики навчання і поліпшення результатів навчання» [33].

Водночас технологію навчання дорослих тлумачать як сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовуються для досягнення поставлених завдань. Технологію навчання дорослих також розглядають як систему форм, методів,

засобів, які реалізують зміст навчання й спрямовуються на досягнення діагностично заданої мети, зорієнтованої на можливості дорослих учнів в організації своїх занять [1, с. 41]

Характерною особливістю технологій навчання дорослих зарубіжні дослідники називають акцентування на соціальній природі навчання та розвитку особистості, що зумовлює орієнтацію не на індивідуальні, а на групові форми навчання, сумісну діяльність, на різноманітність форм взаємодії, міжособистісних відносин та спілкування, на природне «вирощування» індивідуальності з «колективного суб'єкту» у співпраці та співтворчості. Тому до провідної функції освітніх технологій відносять гуманістичну функцію, яка передбачає створення умов для самореалізації та саморозвитку дорослої людини, її адаптації в сучасному суспільстві. Отже, інтегративними принципами освітніх технологій, що використовуються при навчанні дорослих, є такі: принцип цілісності, що зумовлює гармонійність поєднання усіх її елементів; а також принцип варіативно-особистісної організації навчання, який передбачає адаптивність технології до особистісних особливостей [18].

Відомі американські вчені у сфері освіти дорослих А. Маслоу, К. Роджерс стверджують, що впровадження у навчальний процес новітніх технологій навчання повинно базуватися на таких принципах, як індивідуалізація та диференціація навчання; розвиток та самореалізація творчих здібностей; визнання провідної ролі мотивації навчання; повага до особистості; активізація та інтенсифікація в навчанні.

Існують різні типології технологій навчання, що використовуються у НФО дорослих. Так, у дослідженні О. Аніщенко щодо типології навчальних технологій в освіті дорослих, технології, що використовуються в освіті дорослих, поділяються на традиційні та інноваційні. Також є поширеною така типологія технологій навчання [1, с. 60]:

1. Структурно-логічні (задані) технології навчання, які являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способів їх

вирішення, діагностики та оцінки отриманих результатів.

2. Комп'ютерні технології, пов'язані із застосуванням інформаційних, тренінгових, контролюючих і розвивальних навчальних програм різного виду, різних засобів навчання, у т. ч. електронних підручників.

3. Тренінгові технології, пов'язані з відпрацюванням певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання (тести і практичні вправи).

4. Дистанційні навчальні технології, які спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача та студента, що забезпечується: пересиланням навчально-методичних матеріалів електронною поштою; організацією безпосереднього спілкування за допомогою форумів, інтернет-пейджерів і відеоконференцій; віддаленим виконання практичних робіт; поточним контролем засвоєння знань в онлайн-режимі.

Аналіз теоретичного і практичного досвіду навчання дорослих у США дозволив Н. Бідюк виокремити три концептуальні моделі навчання, а на їх основі – три групи технологій навчання дорослих, поширених в американських країнах: традиційно-дидактичні (демонстрація, опитування, відповіді на запитання); проблемно-пошукові (дискусії, проблемні ситуації, бесіди) і фасилітовані (від амер. *facilitate* – полегшувати; допомагати; просувати; сприяти; це – інтерактивні технології «круглого столу», «групової терапії» тощо) [3, с. 271].

Отже, вибір і впровадження науково обґрунтованих навчальних технологій для дорослих дозволяють організувати процес освіти відповідно до потреб і життєвого досвіду дорослих учнів, що відповідає основним принципам навчання дорослих.

У контексті даного дослідження розглянемо деякі найбільш поширені технології і методи навчання дорослих, що застосовуються в системі неформальної освіти в розвинених американських і європейських країнах.

Неформальна система освіти дорослих виходить, перш за все, зі стратегій розвивального навчання, що відображається у використанні *особистісно-*

орієнтованих технологій навчання, які відрізняються концентрацією процесу навчання навколо дорослого учня. Такі технології базуються на гуманістичній і андрагогічній концепціях і характеризуються гуманістичною спрямованістю, демократичністю, рівністю та партнерством у суб'єкт-суб'єктних відносинах того, хто навчається, і того, хто навчає, акцентують увагу на свободі вибору та самоспрямованості, добровільності та відповідальності, незалежності та повазі. Характерною особливістю особистісно-орієнтованих технологій є забезпечення індивідуальної траєкторії навчання дорослої людини та навчання на основі особистісно-орієнтованої взаємодії та досвіду суб'єктів освітнього процесу з установкою на саморозвиток дорослої особистості.

До особистісно-орієнтованих технологій навчання наближені *фасилітовані технології*, на важливості використання яких в освіті дорослих наголошують американські та європейські вчені. Провідною ідеєю фасилітованого підходу є ідея цілісного професійно-особистісного формування дорослого учня як суб'єкта освітнього процесу протягом усього періоду професійного навчання і подальшої професійної діяльності.

Фасилітація (від англ. *facilitate* – допомагати, полегшувати, сприяти) відрізняється від простого управління тим, що вона не має директивного характеру, фасилітатор має поєднувати у собі ознаки керівника, лідера та учасника процесу, змушує учасників групи виконувати власні інструкції та розпорядження. Цей специфічний вид педагогічної діяльності вчителя має за мету допомогти учню в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей.

Фасилітатор не зацікавлений у підсумках обговорення, не представляє інтереси жодної з груп-учасників і не бере участі в обговоренні, але несе відповідальність за якісне виконання завдань [28]. Фасилітація виконує завдання: полегшення взаємодії всередині групи; надання допомоги групі у виконанні завдання, вирішення проблеми або досягнення угоди до взаємного задоволення учасників; ефективно організувати обговорення складної

проблеми чи спірної ситуації і без втрат часу виконати всі пункти порядку зборів чи наради; підвищення ефективності групової роботи, залучення та зацікавленості учасників, розкриття їх потенціалу [27].

Фасилітатори утримують зустріч у тимчасових рамках і допомагають точно витримувати чітко порядок денний, вміють добитися того, щоб їх слухали, створюють середовище активного спілкування, конструктивно викладають проблеми, підводять підсумки і шукають аргументи. Досвідчений і успішний фасилітатор вміє зберігати неупередженість, створювати можливості для конструктивного діалогу між усіма учасниками.

Фасилітація є формою групової роботи для вироблення рішень підвищеної складності, або підвищеної важливості. Фасилітація – це допомога нейтральної сторони, завдання якої – полегшення взаємодії всередині групи. Фасилітатор, на відміну від тренера, не є експертом і не навчає учасників, а надає їм спеціальні технології групової роботи для створення необхідного продукту, допомагає групі, супроводжуючи пошук рішення. Метою роботи фасилітаційної групи може бути розв'язання будь-якого виробничого або бізнес-питання, розроблення стратегії діяльності компанії і ін. Фасилітатор направляє роботу учасників, модерує результати і стежить за виконанням учасниками заданих технологією правил. До технологій фасилітації відносять такі: "Open Space Technology", "Динамічна фасилітація", "Грейп-коктейль", "Ідея-лог", "Інтернаціональне кафе", "Scamper" та інші.

Особливого поширення в освіті дорослих розвинених країн набули прогресивні *інтерактивні технології навчання*, що активно використовуються в навчальному процесі закладів НФО. Термін «інтерактивне навчання» означає певний зв'язок інформаційної взаємодії між суб'єктом навчального процесу і навчальним середовищем. Інтерактивне навчання обов'язково здійснюється з урахуванням психології людських взаємин. Отже, у цьому навчанні суб'єкти навчання активно взаємодіють з метою спільного розв'язання певного завдання, при цьому вони можуть обмінюватися думками, ідеями, пропозиціями. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання

життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання життєвих та професійних проблем на основі аналізу відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії. Усі технології інтерактивного навчання мають проблемний характер та базуються на основі співробітництва та діалогу.

На сучасному етапі американські педагоги надають перевагу таким інтерактивним технологіям навчання: груповим, ігровим, рефлексивним, комбінованим, інтегрованим, проектним технологіям, брейнстормінгам, презентаціям тощо. Найбільш ефективними технологіями, які дозволяють реалізувати інтерактивне навчання дорослих учнів також вважають: проекти; ігри; тренінги; дискусії; дебати; кейс-дослідження. Ці технології об'єднує особистісно орієнтована і діяльнісна спрямованість організації навчального процесу. Вони дозволяють, не змінюючи змісту освіти, забезпечити реалізацію освітньої мети іншими, альтернативними традиційним, методами, розвиваючи при цьому самостійність, доброзичливість, комунікативність, взаємодовіру, здатність до взаємодопомоги, прагнення до творчого розв'язання завдань [3].

За допомогою інтерактивних технологій можуть досягатись додаткові цілі навчання дорослих, зокрема: розвиток комунікативних умінь і навичок, уміння налагоджувати емоційний контакт, працювати в команді, прислухатися до думки інших; знімати нервові та психологічне навантаження, давати можливість змінювати форми діяльності, переключати увагу на ключові питання проблеми тощо.

Використання інтерактивних технологій у процесі навчання дорослих дозволяє підвищити рівень засвоєння знань і умінь, ступінь тренуваності таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, які лежать в основі розвитку мислення особистості; формує професійно-значущі якості і уміння; сприяє діагностиці, корекції і розвитку особистісних якостей і умінь, зняттю бар'єрів, які заважають ефективній навчальній діяльності; навчає розв'язувати складні проблеми, збільшувати альтернативні погляди, приймати продумані рішення; сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості

дорослого. Інтерактивні технології сприяють формуванню професійної ідентичності (сприйняття професійних етичних норм і правил поведінки), оволодіння професійною етикою, конкурентоздатності і професійної кар'єри, прагнення до професійного та особистісного вдосконалення, мотивації до продовження навчання. Деякі методи інтерактивного навчання, їх сутність подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Інтерактивні методи навчання

Назва методу	Сутність методу
Бліц-інтерв'ю	Дорослі учні самостійно готують чіткі та лаконічні запитання, які будуть ставити під час «інтерв'ю». Під час виконання цієї вправи учні навчаються із фактів виділяти головні думки, на основі яких і будують запитання з метою перевірки знань, які отримані на попередніх заняттях. До того ж розвивається взаємоповага та коректне ставлення один до одного.
Парадоксальна розповідь	Дорослим учням необхідно виділити парадоксальні моменти та довести, у чому полягає їх хибність або неправильні твердження. Під час виконання цієї вправи розвивається вміння швидко та логічно мислити, чітко висловлювати свою думку.
Мозковий штурм	Мозковий штурм спонукає суб'єктів навчального процесу проявляти творчість, розвиває вміння швидко аналізувати ситуацію, спираючись на життєвий досвід і знання всіх учасників обговорення. Висловлені ідеї систематизують, аналізують, виділяють ті, що допоможуть розв'язати проблему. Перед виконанням завдання слід обговорити правила: висловлюйте все, що спадає на думку; не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших; можна повторювати ідеї, запропоновані

	будь-ким іншим; розширення вже озвученої ідеї заохочується.
Мікрофон	Різновид групового обговорення певної проблеми, яка дає можливість швидко висловитися по черзі. Перед групою ставиться запитання. Учасникам групи пропонується мікрофон, який вони будуть передавати один одному, по черзі беручи слово. Говорити може тільки той, хто тримає мікрофон. Важливо не критикувати чужі відповіді. По закінченню викладач або учень, який добре володіє цією темою, підводить підсумки.
Карусель	Варіант кооперативного навчання, при якому одночасно залучаються до роботи всі учасники навчального процесу. При цьому відбувається активне спілкування й обговорення проблеми. Цю технологію варто застосовувати для: збирання інформації з певної теми; перевірки обсягу та глибини знань; розвитку вміння аргументувати свою позицію. Група ділиться на кілька команд, які отримують завдання, обговорюють його та занотовують на аркуші паперу основні тези. Після запису інформації аркуші передаються за годинниковою стрілкою від однієї команди до іншої. Кожна команда знайомиться із записаними фактами та при необхідності доповнює своїми. Коли «карусель» робить один оберт, команда узагальнює матеріали та звітує з певної проблеми.
Аналіз ситуаційних вправ	Під час заняття педагогом створюються конкретні проблемні ситуації, які необхідно проаналізувати і прийняти оптимальне рішення

Таким чином, інтерактивні технології навчання уможливають їх реалізацію без використання сучасних засобів навчання, наприклад, у формі евристичної бесіди, фронтального або демонстраційного експерименту, спостереження за явищем природи з їхнім безпосереднім обговоренням, фронтального розв'язування навчальних завдань тощо, але їхнє ефективне застосування вимагає від педагога дуже високого рівня професійної

майстерності і надто складне для впровадження за наповнюваності навчальних груп.

Як доводить в своєму дослідженні американський вчений М. Пент, *вибір методів навчання дорослих у системі НФО залежить від цілей навчання* [43].

В освіті дорослих особливо важливим є вибір відповідних методів навчання, які найкращим чином відповідають змісту програми навчання. Існує широкий спектр методів навчання для дорослих, щоб задовольнити основні критерії навчання: його ефективність, активна участь і залученість дорослих учнів до навчання, їх стійкий інтерес. Методи, які використовуються в галузі освіти дорослих включають не тільки лекції і групові дискусії, а й рольові ігри, моделювання, структуровані вправи, тематичні дослідження в різних формах і так далі. Багато інших методів також використовуються в сфері освіти дорослих, такі як польові подорожі, практичні заняття, ігри, самонавчання, відео-огляд і інші, які посилюють вплив навчання.

Переважною метою навчання дорослих є його комбінована спрямованість на розвиток знань, зміну ставлення і покращення навичок. Виходячи з цієї мети, при навчанні дорослих використовуються методи навчання, які безпосередньо спрямовуються на кожний аспект чи напрям навчання. Як стверджує М. Пент, ефективне досягнення мети навчання буде залежати від вибору найбільш відповідного методу для кожного аспекту. Отже, дослідник характеризує деякі методи навчання в залежності від спрямованості навчання. Так, якщо навчання *спрямоване на отримання нових знань, понять та інформації*, це найкращим чином забезпечується використанням методу лекції. Іншими методами отримання нових знань можуть бути демонстрація, польові подорожі тощо.

Коли головною метою навчання є *усвідомлення чи розуміння*, може бути використаний наявний досвід учнів. Методи, які сприяють усвідомленню, можна назвати структурованим досвідом, тому що вони дозволяють структуровано використовувати минулий чи нинішній досвід дорослих учнів або інших осіб. Групова дискусія як засіб для навчання є одним з таких

прикладів. Ті, хто навчаються в невеликій групі діляться своїм досвідом і критично аналізують його для розвитку нових ідей і поглядів, оцінюють пов'язані з цим питання. Вправи і моделювання, організовані в ході програми навчання є також прикладами структурування досвіду, коли використовується досвід, накопичений під час самого навчання. Рольова гра, як приклад структурованого досвіду, заохочує учнів залучитися до тієї реальності, яку вони раніше спостерігали або переживали. Рольова гра також сприяє підвищенню розуміння й усвідомлення. Метод кейс-досліджень (*case study*) корисний в ситуаціях, коли досвід інших людей використовуються для навчання групи. Кейс- дослідження може бути письмовим, усним, аудіо- або аудіо-візуальним.

Третій фокус – *набуття й удосконалення навичок*, що неможливо без практики. Учніство є давнім методом навчання навичок: навчання гри на ситахах або ремонтування скутерів, в обох випадках використовується модель практичного учнівства. У ході самої навчальної програми, методи повинні бути такими, які дозволяють практично відпрацьовувати навички самим учням.

Таким чином, в англомовній літературі, присвяченій методам навчання дорослих учнів, значну увагу приділено ретельному їх вибору у відповідності до мети і спрямованості навчання.

Важливою у системі НФО є така інтерактивна технологія, як *тренінг* (від англ. «to train» – навчати, тренувати). Тренінг завжди вважався одним із ефективних видів навчального процесу – процесом навчання нових навичок, компетенцій та поведінки. Це зазначається в багатьох зарубіжних дослідженнях авторів А. Лендейл, Ш. Сміт, Р. Мазін, С. Таненбаум, Д. Тревісані, Дж. Джекобі, П. Монтана та ін.

Тренінг – є структурований захід, лімітований за часом, місцем проведення та кількістю учасників процесу навчання. У тренінгу широко використовуються прийоми, спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. На відміну від традиційних методів навчання тренінг, перш за все,

орієнтований на запитання та пошук. Тренінгові технології дозволяють максимально інтенсифікувати процес опанування нових знань, дозволяють реалізовувати творчий потенціал дорослих учнів, особливо у період інформаційного виклику, який вимагає від людини нових моделей поведінки і професійної діяльності.

Тренінгові технології навчання охоплюють весь потенціал того, хто навчається: рівень та обсяг його компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до ухвалення рішень, взаємодії тощо. Мета тренінгу – інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок і вмінь; опанування новими технологіями; зміна погляду на проблему; зміна погляду на процес навчання як такий, що може приносити наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя. Специфікою тренінгу є те, що по його завершенню не всі результати осмислюються учасниками одразу: повністю ефект тренінгу виявляється пізніше, коли учасники застосовуватимуть набуті знання та зміни на практиці, повсякденному реальному житті.

Традиційне визначення такого поняття як тренінг, поширене для формальної освіти, зводиться до передачі знань і досвіду від вчителя до учня, коли учні виконують пасивну роль і повинні вчити все, що їм пропонує вчитель. Такий підхід до тренінгу не дозволяє учням бути активними учасниками процесу навчання та надає повний контроль за процесом навчання вчителю. Вибір методів тренінгу базується на уподобаннях і можливостях викладача. Такий підхід до тренінгу характерний для системи формального навчання.

У системі неформальної освіти дорослих тренінг є найпоширенішою технологією і дещо відрізняється за проведенням від формальної освіти в цілеспрямованому, орієнтованому сенсі. Такий альтернативний погляд на тренінги сформувався у другій половині ХХ ст. і поширився в системі НФО, коли процес навчання не обмежується лише передаванням знань та досвіду. При цьому підході тренінг визначається як процес зростання дорослого учня

на основі відкриття, яке він здійснює в процесі навчання. Метою є не отримання більшої суми знань, а зміна поведінки. Акцент робиться на формуванні критичної самосвідомості, аналізі оцінки будь-якого із учасників процесу навчання, оцінки відносин між учасниками, їхньої орієнтованості в навчанні; на спрощенні комплексу понять і моделей поведінки особистості, зразки питань, моделей осмислення та переучування. Це і є процес неформального, неперервного навчання, де обидві сторони навчаються одна у одної.

Цей підхід до тренінгу передбачає формування у учня впевненості у своїх можливостях, уміння робити спостереження, критикувати, аналізувати і доходити до всього самостійно. Учні вчаться співпрацювати, а не конкурувати за похвалу вчителя. Тому слід постійно стимулювати учнів до сприйняття всього соціального контексту та минулого, коли вони намагаються зрозуміти реальність своєї ситуації. Процес їхнього навчання безпосередньо пов'язаний з їх власними потребами та просувається вперед в результаті постійних роздумів і аналізів.

Такий підхід дослідники називають *тренінгом змін*. За цих умов учні мають можливість озвучити свої ідеї і способи вирішення своїх проблем, дослідити свої власні реальності на основі власного досвіду. Цей підхід до цілей тренінгу звільняє учасників від шаблонного мислення, нав'язаного їм домінуючими силами, а у центрі цього процесу навчання є учень з його досвідом та необмеженим часом навчання.

На думку багатьох дослідників сфери освіти дорослих, *колектив дорослих учнів* є потужним інструментом процесу навчання і змін. Цей підхід є одним з ключових, на яких базуються технології навчання дорослих, зокрема такі як патисипативне навчання, спільне (кооперативне) навчання, колаборативне навчання, навчання у співпраці, взаємонавчання та інші.

Щодо визначення технологій колективного навчання, то виділяють його загальне та спеціальне визначення. За загальним визначенням, колективним навчанням можна назвати будь-яке навчання, в якому задіяно декілька людей.

Сутність технології колективного навчання в його спеціальному визначенні розкривається через чотири взаємопов'язані компоненти:

-взаємодія «обличчя-до-обличчя», може бути представлена усним обміном інформацією, підведенням підсумків, наданням та одержанням пояснень, актуалізацією досвіду та знань;

-наявність позитивної взаємовизнаної мети, яка забезпечує встановлення «духу товаришкості», що формується через спільні цілі, одержані результати, обов'язки та ролі;

-індивідуальна відповідальність. Успіх та результат залежить від кожного члена групи, від його відповідальності, що, у свою чергу, забезпечується врахуванням особистіших цілей кожного, його відповідальністю за всю групу;

-уміння працювати в команді. Цей компонент колективного навчання забезпечується відповідними методами комунікації, довірою між її членами, умінням знаходити компроміс та управляти конфліктами [18].

Близьким до колективного навчання є *навчання у співпраці (колаборативне навчання)*, ефективність якого підтверджена численними дослідженнями Д. Джонсона, Р. Джонсона, Е. Холубека, в яких доводиться, що навчання у співпраці має низку переваг, зокрема [3]: додаткове джерело навчальної діяльності дорослих; можливість використання різних прийомів навчання; додаткова можливість для викладачів ефективно підвищувати здібності слухачів до критичного мислення, до практичного застосування теоретичних знань, а також до міжособистісної взаємодії; самостійна перевірка слухачами результатів своєї діяльності; можливість органічного включення в загальну систему занять; урахування індивідуальних особливостей кожного слухачі у малих групах; корегування результатів навчальної діяльності на основі спільного обговорення.

Ефективним методом колективного навчання, пошуку рішень у процесі спільного висловлення думок є *патисипативне навчання*. Патисипативні методи навчання – це навчання, засноване на участі учнів (від англ. «participatory training» – навчання на основі участі). Досліджували цю

технологію навчання зарубіжні вчені Дж. Кісс, С. Мохан, Дж. Камароні та ін.

Патисипативне навчання є іншою освітньою стратегією, що базується на альтернативному підході, і при якій учні є активними учасниками процесу навчання, тому їхні потреби і проблеми, роздуми і аналізу, а також стратегії змін просувають процес навчання вперед.

Доросла людина не може бути удосконалена кимось; вона може удосконалювати себе сама. Отримані знання не ведуть автоматично до дій або до змін в поведінці учнів, людей необхідно спочатку переконати в важливості цих змін. Учні самі є багатим джерелом інформації та знань реального світу.

Навчання і знання ніколи не можуть бути нейтральними. Метою такого навчання є вплив на поведінку та відносини в навчанні. У патисипативному навчанні педагог впливає на тих, хто навчається, і вчить їх бачити нові перспективи та змінювати свою поведінку залежно від теми обговорення. В такій навчальній ситуації педагог також вносить в дискусію свою перспективу і досвід.

Патисипативне навчання має на меті створити досвід особистих та колективних змін, посилюючи розуміння людей, що зміни вірогідні як на індивідуальному так і на груповому рівні. Патисипативне навчання стимулює людей ставити не завжди зручні запитання, критично оцінювати свій власний досвід, робити висновки через аналіз, створює інформаційні альтернативи для тих, хто навчається, а також надає право вибору приймати чи не приймати будь-який вибір, допомагає учням розкрити себе та розвивати свої внутрішні ресурси за допомогою навчального середовища, яке дає можливість використовувати свої вміння, продемонструвати свої можливості керувати своїм життям. Обов'язок педагога – допомагати тим, хто навчається, звільнити приховану енергію мислення, таким чином, щоб вони почали сприймати себе авторами ідей та ініціаторами дій.

Технологія самоспрямованого навчання (self-directed learning) відіграє важливу роль у навчанні дорослої людини. Її ще називають самокерованим, або саморегульованим навчанням. Теорію самокерованого навчання

досліджували Р. Брокетт, Д. Гаррісон, Л. Гульєльміно, К. Кесворм, Ф. Кенді, Х. Лонг, М. Ноулз, А. Таф та інші. На самоспрямоване навчання звертав увагу Е. Ліндеман, коли писав, що дорослі учні мають мотивацію до навчання, оскільки через нього можуть задовольнити свої потреби та інтереси, дорослі мають потребу в самоспрямованому навчанні, тому ролі педагога змінюються [18].

Існують різні погляди на визначення поняття самокерованого навчання. М. Ноулз стверджував, що цей термін означає процес, під час якого окремі особи здійснюють визначення своїх навчальних потреб, навчальних цілей, необхідних ресурсів для навчання, відповідних навчальних стратегій, та проведення оцінки результатів навчання. Необхідно зазначити, що незалежно від того, як визначається самокероване навчання, воно є найбільш розповсюдженим шляхом отримання знань дорослими; по-друге, існує нерозривний зв'язок між самокерованим навчанням та самооцінкою; по-третє, інші індивідуальні та соціальні фактори мають вплив на самокероване навчання; нарешті, останнє – ці дослідження дозволили отримати більш цілісне розуміння дорослого, що навчається [29, с. 60].

М. Ноулз розглядав самоспрямоване навчання як можливість виживання в сучасному світі, як «виживання конкретної людини і як виживання людства. Про здатність до самоспрямованого навчання можна говорити як про певну компетентність людини, до якої входить уміння та навички навчати себе, яка несподівано стає важливою передумовою виживання у цьому світі» [18]. Його ефективність зумовлена тим, що самоспрямовані учні є водночас більш цілеспрямованими та мотивованими, що дозволяє їм засвоювати і використовувати набуті знання; самоспрямоване навчання більше відповідає природним процесам психологічного розвитку - нести відповідальність за своє життя.

Слід зазначити, що наукові дослідження самокерованого навчання зосереджуються на різних його аспектах. Так, М. Ноулз досліджував методи самостійного керування й контролю навчання. Увагу інших дослідників

привернули його зовнішні характеристики, такі як оточуюче середовище (обставини) (Дж. Спер, Д. Мокер), та внутрішні, у тому числі особистісні характеристики (Р. Брокетт, Л. Гульєльміно, Р. Хіємстра), внутрішні зміни у свідомості за допомогою критичної рефлексії (С. Брукфілд, Д. Мезиров, Р. Бояцис), внутрішній моніторинг пізнавальних процесів (Д. Гаррісон) і психологічна незалежність того, хто навчається (Х. Лонг) [9]. Через багатоаспектність самокерованого навчання виділяють три основні його мети: розвиток потенціалу самостійності учня; сприяння трансформативному навчанню; сприяння емансипаторному навчанню й соціальним змінам. З цього випливає, що теорія самокерованого навчання розкриває внутрішні й зовнішні аспекти самостійної пізнавальної діяльності дорослої людини й слугує підставою для інших теорій і концепцій освіти дорослих .

За визначенням Р. Хіємстри, самокероване навчання має такі характеристики: а) учень бере на себе відповідальність за різні рішення, пов'язані з навчальною діяльністю; б) самокерування розглядається як континуум, або характеристика, що існує до певної міри в кожній людині й ситуації навчання; в) самокероване навчання може відбуватися в різному навчальному середовищі; г) самокерований учень здатний переносити знання й уміння від однієї ситуації до іншої; д) самокероване навчання може містити в собі різні види діяльності й ресурси, такі як самостійне читання, участь у дослідницьких групах, стажування, електронний діалог, рефлексивна діяльність у писемній формі; е) роль викладача полягає в забезпеченні комунікації з учнями, навчальних ресурсів, оцінки досягнутих результатів, а також сприяння критичному мисленню учнів; ж) способами підтримки самокерованого навчання можуть бути відкриті програми навчання, індивідуальне навчання, нетрадиційні курси й інші інноваційні програми [9, с. 63].

Таким чином, можна зробити висновок, що самокероване навчання – це теорія навчання дорослих, яка динамічно розвивається й фокусується на розвитку установок і навичок, необхідних для рішення завдань у всіх аспектах

життя людини (освітньому, професійному й соціальному). Самокероване навчання вимагає перегляду позицій для всіх учасників освітнього процесу. Зміна ролей призводить до нового статусу викладача (консультант, тьютор, модератор). Аналіз моделей самокерованого навчання дорослих свідчить про багатоаспектність власне його природи. З одного боку, – це процес, в якому люди беруть на себе основну ініціативу в плануванні, проведенні й оцінці власного навчання; з іншого, – особистий атрибут як психологічна готовність до навчання; з третього, – набір поглядів, поводження й навичок для навчання; з четвертого, – процес самовдосконалення.

З технологіями *розвивального* навчання тісно пов'язані технології, що базуються на використанні у процесі навчання власного досвіду дорослого учня (Д. Колб, Р. Фрай). Доведено, що кожен дорослий є носієм індивідуального особистісного досвіду, який потрібно враховувати і на який необхідно спиратися у процесі професійної підготовки. Важливе застосування *емпіричного навчання або навчання з досвіду* відбувається, коли дорослі вирішують отримати освіту та отримують зарахування кредитів за попереднє навчання, незалежно від того, було воно набуто шляхом професійної підготовки на виробництві, або участі у волонтерській діяльності, або якимось іншим шляхом. Дослідники Л. Льюїс та С. Вільямс зазначили три найбільш важливі шляхи застосування емпіричного навчання: академічні програми на виробництві, що включають практичний досвід, а також навчання без відриву від виробництва та громадська робота; надання кредитів за попереднє навчання; емпіричне навчання, таке як кейс-метод, вибір релевантних моделей поведінки; симуляції та ігри. У багатьох коледжах та університетах США дорослим слухачам надають можливості використати метод емпіричного навчання [29].

Технології опертя на власний досвід передбачають цілісне занурення учнів у створене навчальне середовище. Основою такого підходу є активна позиція учня у формуванні власного світогляду, пошуку і визначенні особистісних цільових установок і ціннісних орієнтацій. Як бачимо, йдеться не

про залучення емпіричних спостережень, запасу життєвих вражень у ролі допоміжного матеріалу, що використовується викладачем як ілюстративне доповнення. Досвід виступає важливим джерелом навчального пізнання.

Життєвий досвід дорослого слухача також грає важливу роль у *ситуативному пізнанні*, ключовою ідеєю якого є те, що контекст є основним поняттям для розуміння процесу навчання дорослого. При такому підході пізнання трактується не тільки як процес, що відбувається у внутрішньому світі дорослого, але й такий, що нерозривно зв'язаний з його оточенням та життєвим досвідом. Дослідники ситуативного пізнання зосереджуються не тільки на самому навчальному процесі, але й на шляхах використання автентичного, близького до реального життя контексту для навчання та переходу від одного контексту до іншого [27].

Досвід дорослого учня стає основою при застосуванні технології *проблемного навчання* (Problem-based learning), яка є однією з домінуючих технологій навчання в системі навчання дорослих, оскільки розвиває аналітичне та критичне мислення людини, спонукає до активного і свідомого навчання, спрямована на творчо оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Можливості активізації пізнавальної діяльності дорослих в процесі проблемного навчання базуються на основі створення особливого типу мотивації учіння - «проблемної». Її сутність не просто в активізації наявних резервів людської психіки та творчих здібностей, які вже має доросла людина, а у пошуку шляхів вирішення протиріччя, невідповідності, невизначеності, тобто проблемної ситуації. Проте є відмінності в застосуванні технології проблемного навчання при навчанні дорослих та дітей: при навчанні дорослих «проблеми» ситуація створюється безпосередньо тими, хто навчається, виходячи з їх життєвою досвіду. Розв'язання проблеми сприяє самоспрямованому навчанню. А педагог виступає не як «джерело» знань, а як помічник, консультант, «арбітр» тощо [18, с. 260].

Особливостями *технології проблемного навчання* якого є такі: навчання здійснюється в процесі вирішення проблемних ситуацій; дорослі учні

навчаються в маленьких групах; вчителі беруть на себе роль помічника в навчанні, а ті, хто навчається, відповідно, беруть відповідальність за своє навчання; зворотний зв'язок і рефлексія навчального процесу є суттєвими його компонентами; навчання базується на запиті тих, хто навчається, з опорою на їх життєвий досвід. Елементи проблемного навчання описуються в роботах Дж.Дьюї, П.Фрейре, Н.Ф.С. Грундтвіга та ін.

Використання проблемних ситуацій у неформальному навчанні дорослих є досить результативним. Проблемну ситуацію розглядають як особливий вид розумової взаємодії суб'єкта та об'єкта; характеризується таким психічним станом, які виникають у суб'єкта (учня) при виконанні ним завдання, яке вимагає знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше не відомі суб'єкту знання чи засоби дії. Загальне правило розробки проблемної ситуації: виявляються протиріччя в інформації, способах дій, визначаються причинно-слідчі зв'язки. Найбільш поширений варіант проблемної ситуації виникає тоді, коли учень стикається з необхідністю використовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах. Інший варіант виникає в тому випадку, коли є протиріччя між теоретично можливим способом вирішення завдання та практичної його реалізацією.

У зарубіжних дослідженнях галузі освіти дорослих описаний ефективний досвід використання при навчанні дорослих у НФО кейс-дослідження для розвитку здібностей порівняння аналогічних ситуацій, їхньої класифікації і самостійного визначення необхідності тих або інших дій в різних типових ситуаціях. У таких випадках кейс-дослідження не здаватимуться хаотичним набором проблемних ситуацій. Слухачі усвідомлюють логіку їхнього розв'язання і не будуть губитися при зустрічі з нестандартними обставинами в реальному житті. Методика кейс-дослідження припускає використання великої різноманітності прийомів, вибір яких залежить від педагога, учня, цілей навчання, технічного забезпечення та інших чинників. Один з типових прийомів кейс дослідження - припущення «а що, якщо...?». Такий прийом полягає у тому, що учні окремо змінюють різні передумови проблеми і

виявляють закономірності зміни рішення. Кейс-дослідження вважаються ефективною технологією гуманізації освіти, оскільки вимагають розгляду будь-якої проблеми в різних аспектах, у тому числі психологічному та етичному [3].

Проектні технології навчання широко використовується у навчальному процесі дорослих. Наявність життєвого досвіду, прагнення дорослих учнів одержати «корисні» знання з негайним використанням їх на практиці дозволяють ширше використовувати можливості навчання, що базується на проекті (Project based learning), воно акцентує увагу на співпраці, на колективній чи груповій взаємодії.

Проект, до якого залучаються дорослі учні, базується на: врахуванні життєвого досвіду дорослих учнів; ґрунтовному питанні або реальній проблемі, самоспрямованому навчанні; співпраці; міждисциплінарних зв'язках; практичному втіленні результатів. Дослідники, визначаючи значення проектного навчання, вказують на його високу результативність у зв'язку з включенням дорослого учня у процес здобування знань та їх логічного застосування: формування особистіших якостей, мотивація, рефлексія та самооцінка, уміння робити вибір та осмислювати наслідки даного вибору, так і результати власної діяльності. У той же час виконаний проект цінніш не обсягом засвоєної інформації, а її використанням на практиці.

Аналіз науково-педагогічних досліджень доводить, що до найбільш поширених інноваційних технологій, які використовуються в освіті дорослих, особливо в сфері НФО, відносяться *дистанційні технології навчання*.

Технології дистанційного навчання, які у системі освіти дорослих широко використовуються, на основі сучасних телекомунікацій та мультимедіа створили об'єктивні засади для радикальних інновацій у системі освіти дорослих. Зауважимо, що розвинуті країни мають тривалі традиції в застосуванні дистанційного навчання. Відповідно, дослідження використання ІКТ у системі навчання дорослих проводилися науковцями і практиками: Н. Селвінн, Д. Вагнер, Р. Козма, В. Тініо та багатьма іншими [36; 37; 48].

У процесі професійного навчання вагоме значення має Використання *інформаційних та комунікаційних технологій* завдяки використанню функціонування навчальних програмних засобів (електронних варіантів посібників, підручників, текстів лекцій, програм навчальних дисциплін, планів семінарських і практичних занять тощо); програмами діагностики результативності процесу професійної підготовки чи оволодіння навчальним матеріалом з певної дисципліни; моделюючих програмних засобів. В системі НФО в усіх розвинених країнах світу інформаційні технології широко використовуються як під час вивчення професійного навчання і розвитку, так і для особистісного загальнокультурного розвитку.

Вони реалізують право людини на освіту і навчання й одержання інформації; надають можливість набуття знань в умовах віддаленості особи, яка навчається, і викладача у зручній для всіх учасників навчального процесу час, що дає величезні можливості навчання дорослим людям, які працюють, а також людям із особливими потребами [19].

Технології дистанційного навчання широко використовуються в системі освіти дорослих, як формальної, так і неформальної, логічно поєднуючись з іншими технологіями навчання. Їх характерними особливостями є:

- гнучкість: дорослі учні мають можливість вільно обирати зручне ми навчання, зручний час та навчатися у зручному темпі; модульність: модульний принцип побудови дозволяє тим, хто навчається, самостійно формувати індивідуальну освітню траєкторію, >імі найбільш повно відображує їх інтереси та потреби; паралельність: дистанційне навчання дозволяє поєднувати навчання і роботою і навіть із навчанням в іншому навчальному закладі; дальня дія: доросла людина не прив'язана до місця розташувати навчального закладу, і це не є перешкодою для ефективного навчання процесу;

- асинхронність: у процесі навчання ті, хто навчається, та ті, хто навчають, можуть реалізовувати технологію дистанційного навчання незалежно від часу, тобто за зручним для кожного розкладом або графіком; масовість: кількість

тих, хто навчається, є необмеженою. Вони мають рівний доступ до джерел інформації (електронні бібліотеки, інформаційні бази даних), до зв'язку між собою та викладачами через телекомунікаційні мережі та засоби зв'язку;

- рентабельність: дистанційне навчання відрізняється високою економічною ефективністю, оскільки у 1,5-2 рази дешевше за інші форми навчання;

- демократичність: демократичність у відносинах між тим, хто навчається, і тим, хто навчає, завдяки зміни їх функцій та набуттю нових ролей;

соціальність: забезпечує рівний доступ до освіти, незалежно від місця та умов проживання і матеріальних умов;

- інтернаціональність: сприяє експорту та імпорту освітніх послуг.

Зазначені особливості визначають переваги перед іншими технологіями навчання дорослих.

Дослідником Б. Шуневичем було проаналізовано появу та становлення у розвинених країнах Європи та Америки трьох форм дистанційного навчання: *кореспондентського, відкритого і електронного дистанційного навчання*, які поступово виникали одна за одною, але на даному етапі існують паралельно і взаємодоповнюють одна одну.

На думку О. Аніщенко, дистанційні навчальні технології спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача та студента, що забезпечується: пересиланням навчально-методичних матеріалів електронною поштою; організацією безпосереднього спілкування за допомогою форумів, інтернет-пейджерів і відеоконференцій; віддаленим виконання практичних робіт; поточним контролем засвоєння знань в он-лайн режимі [1, с. 61].

Електронне навчання, е-навчання, (англ. *e-Learning – electronic learning*) є навчанням за допомогою інформаційних та електронних технологій, глобальної мережі Інтернет та мультимедійних засобів навчання. Його ще називають он-лайн навчанням або web-навчанням. Це інноваційна технологія, спрямована на професіоналізацію та підвищення мобільності тих, хто навчається, і на сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних

технологій вона може розглядатися як технологічна основа фундаменталізації освіти. Електронне навчання базується на таких основних принципах: робота здійснюється через мережу; доставка навчального контенту кінцевому користувачу здійснюється за допомогою комп'ютера з використанням стандартних Інтернет-технологій. Сучасні тенденції у сфері організації електронного навчання пов'язані з використанням технологій веб 2.0: блогів, подкастів, соціальних мереж тощо [19, с. 57].

Відеонавчання як дистанційна технологія навчання широко використовується у неформальній освіті дорослих, що сприяє розвитку освітніх, професійних, особистісних компетенцій учнів з використанням аудіовізуальних засобів навчання. Сучасне відеонавчання передбачає використання телебачення, Інтернету, електронних носіїв для процесу навчання за визначеною тематикою. Формами відеонавчання є відеолекції, відеосемінари (вебінари), відеотренінги, відеоконференції тощо. Перевагою відеонавчання, на відміну від читання та прослуховування, є можливість наочної демонстрації певних дій, що сприяють отриманню професійних або навчальних умінь осіб, які навчаються. Сучасний ринок освітніх послуг у багатьох зарубіжних країнах, а також в Україні пропонує широкий спектр навчальних відеокурсів за різноманітною тематикою. Цей вид навчання використовується у дистанційній освіті, самоосвіті та освіті дорослих [19].

Останніми роками надзвичайної популярності у розвинених західних країнах набуло *мобільне навчання*, або *м-навчання*, (англ. *mobile learning, m-learning*) – навчання за допомогою мобільних пристроїв; одна із технологій дистанційного навчання, яка передбачає мобільний доступ до освітніх ресурсів. Пристрої, що можуть бути використані для мобільного навчання, це – кишенькові комп'ютери, смартфони та переносні комп'ютери, планшети. Для здійснення такого навчання необхідний пристрій, який має налаштоване GPRS-підключення до Інтернету, Інтернет-браузер та може завантажувати і виконувати Java-програми та працювати з мультимедійною інформацією. Мобільне навчання має числені переваги: дозволяє легко пересуватися, не

втрачаючи доступу до навчального контенту; дозволяє навчатися людям з обмеженими можливостями; не потребує придбання персонального комп'ютера чи паперової навчальної літератури; навчальні матеріали легко поширюються завдяки сучасним бездротовим технологіям (WAP, GPRS, EDGE, Bluetooth, Wi-Fi та ін.); широко використовується мультимедійний контент. Формами і методами впровадження мобільних технологій у навчальний процес є забезпечення доступу до мережі Інтернет – до сайтів з навчальною інформацією; засіб відтворення звукових, текстових, відео- і графічних файлів, що містять навчальну інформацію; використання адаптованих електронних підручників, навчальних курсів.

Сучасний розвиток неформальної освіти тісно пов'язаний із появою *відкритої освіти і відкритими технологіями навчання*. Із появою концепції відкритої освіти у 70-х роках ХХ ст. система НФО дорослих отримала новий поштовх у своєму розвитку. Відкрите навчання є способом організації навчальної роботи в системі неформальної освіти відповідно до сучасної доктрини розширення доступності освіти. Це сучасна форма навчання, що поєднує переваги індивідуального і групового навчання і спрямована на отримання якісних знань і розвиток особистості, метою якої є підготовка осіб, які навчаються, до повноцінної й ефективної участі в громадській і професійній галузях в умовах інформаційного суспільства. Інформація та її вільне поширення відіграють вирішальну роль у відкритому навчанні, яке включає людину в розгорнуті системи інформаційних баз даних, знімає просторово-часове обмеження в роботі з різними джерелами інформації.

Відкрита освіта є складною соціальною системою, здатною швидко реагувати на мінливі соціально-економічні ситуації, індивідуальні та групові освітні потреби і запити. Метою її є підготовка осіб, які навчаються, учнів до повноцінної й ефективної участі у громадській та професійній діяльності в умовах інформаційного та телекомунікаційного суспільства. Таке навчання базується на світоглядних і методологічних засадах відкритості й безперервності процесу пізнання. Основу освітнього процесу відкритого

навчання становить цілеспрямована, контрольована, інтенсивна самостійна робота тих, хто навчається. Вони можуть отримувати знання у зручному для себе місці, за індивідуальним розкладом, з використанням комплексу спеціальних засобів навчання, мають узгоджену можливість контакту з викладачем, а також контактів між собою [19].

Дослідження робіт зарубіжних авторів дозволили виділити найбільш суттєві особливості відкритої освіти, якими є: використання спеціалізованих технологій і засобів навчання (комп'ютерів, мережевих засобів, мультимедійних технологій, спеціального програмного забезпечення); впровадження тестового контролю якості знань (тестових систем на базі інформаційних технологій); економічна ефективність (поліпшення співвідношення досягнутого результату витрат часу, грошей та інших ресурсів на його досягнення, у порівнянні з традиційними формами навчання; гнучкість (можливість навчатися у зручний час, у зручному місці і в зручному темпі); модульність (можливість формування індивідуального навчального плану відповідно до особистих потреб); паралельність (поєднання навчання з основною професійною діяльністю); асинхронність (реалізація технології навчання за зручним для кожного, хто навчається, розкладом); нова роль викладача (координування пізнавального процесу, консультації при складанні індивідуального навчального плану, керівництво навчальними проектами); нова роль того, хто навчається, (високий рівень самоорганізації, вмотивованості, навичок самостійної роботи, самоорганізації); системне упровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчання; інтернаціональність (можливість експорту та імпорту освітніх послуг).

Відкриті освітні технології представляються як універсальний інструменту навчання, вони стають ресурсом розвитку навчальної діяльності. До відкритих освітніх технологій сьогодні відносять такі методи і стратегії навчання, як розвиток критичного мислення через читання та письмо, метод проектів, дебати, тьюторський супровід індивідуальної освітньої траєкторії учнів, дидактичний цикл, технологію педагогічних майстерень, креативний

лист, кейс-стаді, портфоліо та інші [15, с. 412].

Для відкритих технологій навчання характерні певні загальні риси – вони:

- універсальні в застосуванні: на заняттях з будь-якого навчального предмета, для будь-якого віку, не тільки в навчанні, не тільки в школі;

- особистісно-орієнтовані, гуманітарні, задають процесу навчання діалогічність, суб'єктність, смислотворчества, створюють умови для моделювання власного світу;

- відкриті до обговорення шляхів і засобів реалізації освітніх потреб, до їх оформлення.

- сприяють створенню, підтримці і розвитку освітньої мотивації;

- формують читацьку грамотність, вміння концентруватися на проблемі, збирати й осмислювати інформацію, формувати і відстоювати свою позицію, вміння вести діалог; самостійно осмислювати і систематизувати ресурс;

- розвивають готовність до самоосвіти, осмисленню освітніх потреб, побудові індивідуальної освітньої траєкторії; сприяють освітньої рефлексії, саморегуляції та самоорганізації учня.

Принцип відкритості розглядається як комплексне поняття, яке включає в себе дискусійність, готовність до зміни і розвитку та інформованість. Дискусійність означає визнання за кожною людиною можливості самостійно зайняти позицію з обговорюваного питання. Готовність до зміни і розвитку - постійний розвиток і самовдосконалення. Інформованість – це доступність інформації для користувача, можливість використовувати різні джерела, вміння критично їх оцінювати, отримувати матеріали для освіти та самоосвіти).

При тому, що формальна державна сертифікація і акредитація не є обов'язковою в системі НФО, що і є однією з її основних ознак, певні *технології та методи оцінювання результативності навчання* і результатів навчальних досягнень дорослих використовуються.

Практичну цінність мають результати наукового пошуку Н. Бідюк, яка здійснила ґрунтовний аналіз досвіду освітян США щодо впровадження в

систему навчання дорослих *професійного портфоліо*, яке дає можливість здійснювати рефлексію, оцінку і самооцінку теоретичної і практичної діяльності дорослих, визначає ступінь їхньої професійної майстерності [3].

Виокремлюють три типи портфоліо відповідно до його цілей, а саме: демонстраційне портфоліо, портфоліо професійного зростання, інструментальне портфоліо. Портфоліо є відкритою, динамічною системою, що містить структурований певним чином набір інформації, яка постійно оновлюється у результаті змістовного наповнення розділів. Основним завданням створення портфоліо є усвідомлення відповідальності за своє майбутнє, за своє професійне і особистісне зростання. Всі досягнення фіксуються в портфоліо і слугують стимулом до розвитку творчих здібностей, досягнення високих результатів у навчальному процесі, участі у суспільному житті тощо.

Традиційно таке портфоліо складається з трьох розділів: портфоліо документів, портфоліо робіт, портфоліо відгуків. Портфоліо є суто особистісним продуктом, тому не може існувати його подібних варіантів. Зміст і упорядкування портфоліо значно різняться відповідно до специфіки навчального предмета, особистісних характеристик, інтересів, досвіду безробітного та його професійного рівня.

На основі аналізу поглядів американських вчених та досвіду практики навчання США, портфоліо дорослого учня можна визначити як архів навчальних, творчих, суспільних та особистісних досягнень безробітного за час навчання та роботи на певній посаді, який постійно поповнюється та оновлюється, характеризується цілеспрямованою, систематичною і безперервною оцінкою і самооцінкою навчальних і професійних результатів. Позитивними ознаками портфоліо є надання всебічної ґрунтовної інформації про безробітного, що допомагає йому під час пошуку роботи та працевлаштуванні, а також спонукає його до неперервного професійного зростання. Портфоліо дозволяє реалізувати новий характер взаємин, використовувати ідеї мотивації і стимулювання, самореалізації і

самоврядування. Портфоліо легко інтегрується у систему оцінювання, що уможлиблює раннє формування професійно-значущих знань, умінь, навичок нової професії з урахуванням досвіду та вимог часу.

Якщо узагальнити технології навчання дорослих у НФО, то їх об'єднує особистісно-орієнтований та розвивальний підхід, для якого властиве рівноправне партнерство тих, хто навчається, і тих, хто навчає, інтерактивність освітнього середовища, центральна роль та активність тих, хто навчається, орієнтованість на запит і наявний життєвий і навчальний досвід дорослих учнів. Це, у свою чергу, веде до змін традиційних взаємин у процесі навчання. Той, хто навчає не може бути основним джерелом інформації. Він займає позицію організатора, фасилітатора самостійної діяльності того, хто навчається, і створює умови для учіння, активності та особистісного і професійного розвитку дорослого учня. Водночас об'єднувальною характеристикою поданих технологій навчання є те, що кожна з них потребує високої активності педагога та дорослих учнів. Активність педагога проявляється в тому, що він на основі індивідуальних та психологічних особливостей групи дорослих учнів вносить певні корективи в навчальний процес, адаптуючи його до інтересів та потреб дорослих учнів. Активність тих, хто навчається, проявляється у самоспрямованій навчальній діяльності, самостійності у процесі взаємодії [18, с. 345].

Групові форми навчання дорослих у неформальній освіті. У дослідженнях американських і європейських авторів, присвячених особливостям навчання дорослих, зазначається, що найпоширенішою формою навчання цієї категорії учнів є *групове навчання*, використання якого особливо розповсюджене у системі неформальної освіти. Принципи і специфіку групове навчання досліджували американські вчені С. Аймел, Дж. Мезіроу, М. Пент та інші.

Зазначимо, що форма групового навчання традиційно в українській педагогічній науці розглядається виключно в контексті навчання дітей. Так, Педагогічний словник під редакцією М. Ярмаченка наводить таке визначення групового навчання: «форма організації навчання в малих групах (3-7 дітей) на

основі співробітництва з чітко розподіленими завданнями для учнів, об'єднаних спільною навчальною метою; сприяє формуванню вмінь співпрацювати, спілкуватися [21, с. 514].

Групи можуть чинити важливий вплив, сприяючи чи перешкоджаючи навчанню. Група може бути середовищем, в якому люди здобувають і засвоюють символічні структурні знання щодо розуміння світу, навчаються один у одного і перевіряючи свої судження в тій сфері знань, яку вони прагнуть опанувати. Використання груп в освіті дорослих має глибокі історичні корені, і навчання в групах є фундаментальним принципом цієї галузі. Ті, хто працюють з дорослими, часто використовують групи при структуруванні навчального досвіду учнів, а також групи є основою для більш неформального навчання дорослих в інституційних та позаінституційних закладах. Теорія навчання в групах відіграла головну роль у становленні і формуванні галузі освіти дорослих, і зараз ця тема активно досліджується в сучасній літературі [38].

Щодо питання сутності групового навчання, то, на думку Е. Крантона, І. Марсік, М. Касла, існує мало досліджень про те, як саме відбувається навчання в групах. При формуванні груп, педагоги дорослих, як правило, зосереджуються на наданні допомоги учням у ефективній співпраці, не допомагаючи їм зрозуміти процеси навчання, які відбуваються в групі. Виходячи з сфери знань та інтересів американські дослідники С. Хабермас і Е. Крантон розробили класифікацію групового навчання в залежності від того, як групи можуть здійснювати або сприяти різним видам навчання. Отже, існує три типи групового навчання в залежності від видів знань, а саме:

- інструментальні (наукова, причинно-наслідкова інформація),
 - комунікативні (взаєморозуміння і соціальні знання),
 - емансипаційні (підвищення самосвідомості і трансформація досвіду)
- [39].

Як вказує Е. Крантон, тип навчання в групах взмінюється в залежності від навчальних завдань і цілей. Навчальна група, спрямована на оволодіння

інструментальними знаннями називається кооперативною. У кооперативних навчальних групах основна увага приділяється навчальному предмету, а не міжособистісній взаємодії, хоча досвід і знання окремих членів групи можуть внести свій вклад в навчання групи в цілому. Термін спільне групове навчання («колаборативне»), описує навчання, яке засноване на комунікативних знаннях і навичок. Оскільки метою розвитку є комунікативні навички, спільне групове навчання акцентує увагу на процесі взаємодії, учасники обмінюються ідеями, думками, почуттями, а також інформацією для досягнення знань, необхідних для кожного члена групи. Трансформативне навчання застосовується для навчальних груп, які потребують «визволення» знань («емансипації»). У трансформативних навчальних групах учні залучаються до критичної рефлексії як засобу вивчення їх очікувань, припущень і перспектив [38].

Інше питання, пов'язане з сутністю навчання в групах, висвітлює, чий цілі має обслуговувати навчання: індивіда або групи? Іншими словами, чи повинна група сприяти навчанню окремих членів або вчитися як об'єкт? У деяких типах групового навчання, наприклад, кооперативному, як описано Е. Крантоном, акцент зосереджується саме на навчанні окремих членів групи. Під час участі групи в колаборативному або трансформативному навчанні, відмінність між індивідуальним і груповим навчанням стає, однак, більш непомітною. Навіть тоді, коли члени групи спільно набувають знання, ці знання може використовувати окрема фізична особа (а також група). У таких випадках як група, так і фізична особа навчаються, що ускладнює розпізнання цілей, які обслуговуються навчанням.

Окрім зазначеного, ще однією проблемою, пов'язаною з сутністю неформального навчання в групах, з приводу якого дискутують дослідники – це пріоритетність навчальних цілей, на які спрямоване навчання: індивіда або всієї групи? Іншими словами, чи повинна група сприяти навчанню окремих її членів або виступати спільним об'єктом навчання (вчитися як об'єкт)? На думку Е. Крантона, при такому типі групового навчання, як кооперативне, акцент зосереджується саме на навчанні окремих членів групи. Під час участі

групи в колаборативному або трансформативному навчанні, відмінність між індивідуальними і груповими цілями навчанням менш помітна; навіть, коли члени групи спільно набувають знання, ці знання можуть використовувати окремі індивіди.

Важливим питанням організації групового навчання в неформальній освіті є роль педагога. Коли групове навчання використовується в галузі освіти дорослих, вчитель, викладач, або інструктор, як правило, виступає в якості посередника (фасилітатора). Використання терміну «фасилітатор» для опису людини, яка відповідає за організацію навчання, має певну специфіку щодо виконання своєї ролі : фасилітатор покликаний сприяти, допомагати, підтримувати вирішувати навчальні завдання, розділяючи відповідальність з дорослими учнями. Крім того, на фасилітатора покладається завдання створення і підтримки навчального середовища групи й інформування щодо правил роботи в групі, особливостей групового навчального процесу.

Водночас роль і обов'язки фасилітатора змінюються в залежності від цілей і типу навчання в групах. Так, у кооперативних навчальних групах, фасилітатор розробляє і планує справи та види навчальної діяльності, а також управляє часом і ресурсами. У колаборативних і трансформативних навчальних групах, однак, фасилітатор є, скоріше, рівноправним партнером в навчанні, хоча також повинен взяти на себе відповідальність за підтримання групового процесу навчання дорослих.

Як зазначає А. Хеймліх, фасилітатор не є рівним учасникам групового навчання, і вважає, що хоча педагог дорослих завжди виступає потенційним учнем у процесі викладання-навчання, у груповому навчанні має бути хтось, готовий давати завдання та ідеї групі, ставити питання, які група може обрати чи відхилити. Фасилітатор є єдиною людиною, відповідальною за організацію навчальної діяльності і управління її здійсненням в процесі навчання групи дорослих.

Оскільки освіта дорослих в значній мірі спирається на гуманістичну точку зору, деякі фасилітатори можуть відчувати надмірну відповідальність за

підтримку дорослих учнів і вирішення всіх проблем, пов'язаних з групою. Проте П. Фолі попереджає, що фасилітатори не повинні мати хибну думку, що для спрощення кожної проблеми є відповідний метод, який може бути застосований, якщо лише хтось один досить досвідчений і компетентний.

Отже, як бачимо, і саме поняття, роль і місце людини, що організовує навчання і працює з дорослими в групах, остаточно не визначено в західних дослідженнях і викликає безліч дискусій на даному етапі.

Процес формування груп при організації групового навчання дорослих безпосередньо пов'язаний з розміром групи і її учасниками. Виходячи з того, що розмір групи є важливою характеристикою, спільна думка теоретиків навчання в групах полягає в тому, що невеликі групи з шести або менше людей мають тенденцію бути більш згуртованими і продуктивними, ніж більші групи. Таким чином, навіть в класі з 8-12 учнів формування двох невеликих підгруп може призвести до кращих результатів при певних завданнях навчання.

Хоча у теоретичних дослідженнях переконливо підтверджується важливість розміру групи, питання самостійного вибору учнем групи або розподіл чи призначення учнів по групам педагогом не є настільки ж однозначним. У зв'язку з добровільним характером неформальної освіти дорослих, фасилітатори чи інструктори можуть дозволити учням самим формувати свої власні підгрупи на основі вже існуючих відносин або тем навчання. Однак це не обов'язково призведе до найбільш ефективних результатів навчання.

Дослідження В. Баттерфілда та К. Бейлі довели, що групи, створені педагогами, показали набагато кращу роботу, ніж самостійно створені учнями групи. Це привело дослідників до висновку, що визначення складу групи сприяє поліпшенню освітнього процесу шляхом використання різноманітностей, які природно існують в групі. Однак, було виявлено, що члени самостійно створених груп частіше сприймали їх навчальний процес як демократичний, ніж члени призначених дослідниками груп.

Отже, на етапі планування навчання дорослих у групах перетинаються такі фактори, як характер групового навчання, роль фасилітатора, а також спосіб формування груп.

При реалізації процесу групового навчання в дорослому середовищі постають інші питання, що потребують вирішення.

1. Яка мета має бути досягнута в результаті групового навчання? Чи мета пов'язана з розвитком відносин між учасниками, чи сконцентрована на отриманні певних знань, або дві цілі взаємопов'язані? Відповідь на це питання буде впливати на всі інші рішення щодо навчання групи. Тип навчання, до якого залучені групи, впливає на роль фасилітатора, відносини учнів між собою і з фасилітатором, а також тип знань, які засвоюються.

2. Яка відповідна роль фасилітатора? Після того, як цілі і завдання навчальної групи визначені, роль фасилітатора є більш очевидною. Деякі види групового навчання можуть викликати певні очікування щодо того, як фасилітатори повинні функціонувати, але вони можуть дещо адаптувати свою роль через їхні особисті характеристики або конкретний контекст, в якому діє група. Крім того, фасилітатори повинні пам'ятати, що їх ролі мають межі і що занадто багато факторів знаходяться поза їх впливом і контролем результатів.

3. Як мають формуватися групи? Цілі і завдання навчання групи впливатимуть на рішення про формування груп. Питання розміру групи є важливим, відколи дослідження показують, що малі групи є більш ефективними. Проте, розмір всієї групи або навчального завдання може вплинути на рішення щодо кількості малих груп та їх розміру. Більш складне питання, пов'язане з формуванням груп, стосується того, як має утворюватися членство в групі. Також навчальні завдання і учні матимуть вплив на те, як приймається це рішення. Серед питань, які повинні розглядатися, наступні: Чи навчальна група формується з метою досягнення короткого і конкретного завдання, або буде діяти на постійній основі? Чи учні вже добре знайомі між собою? Чи мають учні характеристики, що легко спостерігаються і вивчаються, і які можна використати для формування гетерогенних груп?

Наскільки важливим є те, щоб члени сприймали груповий процес як демократичний? Наприклад, В. Баттерфілд і К. Бейлі припускають, що процес самовідбору може працювати краще, коли рівний внесок членів є важливішим за якість результатів [38].

Визнання результатів неформальної освіти. На сучасному етапі розвитку професійної освіти найважливішою концепцією, визнаною і поширеною по всіх країнах світу, виступає *концепція визнання і акредитації результатів неформального й інформального навчання (RVA)*. Процес визнання і підтвердження результатів неформального навчання став важливим напрямом освітнього розвитку суспільства в умовах соціально-економічної кризи та ринку праці, коли суттєво зменшується кількість робочих місць та збільшується рівень безробіття, що відбувається в наш час в Україні та всьому світі. Визнання результатів неформального професійного навчання є головним інструментом підвищення гнучкості ринку праці та конкурентоспроможності працівників, дозволяє людині швидко пристосовуватися до змін на ринку праці, опановувати актуальні професії і відповідати вимогам роботодавця.

На даний час у світі, країнах Америки і Європі існує узгоджена позиція з питання визнання неформальної освіти, що знайшла відображення в багатьох міжнародних документах.

Відповідно до визначень Рекомендацій ЮНЕСКО (2012) «визнання - це процес надання офіційного статусу навчання для забезпечення якості освіти дорослих, результатам та компетенціям, які можуть призвести до визнання їх вартості суспільстві. Валідація передбачає підтвердження затвердженим органом результатів навчання або компетенцій, придбаних людиною, оцінення відповідно існуючих стандартів через певні методології оцінювання. Акредитація - це процес, за допомогою якого відбувається затвердження на основі оцінювання результатів навчання та компетенцій, присудження кваліфікації (сертифікати, дипломи або найменувань), грантів еквівалентності, залікових одиниць, або видається документ, наприклад, портфель компетенцій» [50].

Так, за ініціативою Європейської комісії було розроблено і схвалено в 2004 р. Радою ЄС та представниками урядів країн-членів ЄС «Загальні європейські принципи визнання (валідації) неформального й інформального навчання», які підтверджують визнання результатів неформального навчання на основі принципів: добровільності; неупередженості; об'єктивності; рівності; доступності; достовірності та легітимності; прозорості. У 2012 р. було прийнято Рекомендації ЮНЕСКО з визнання, сертифікації та акредитації результатів неформального та інформального навчання.

Процес традиційного оцінювання знань і компетенцій, прийнятий у формальній освіті, однак, не підходить до результатів навчання в системі освіти дорослих, для якої характерна диверсифікація шляхів навчання. Розробка підходів, заснованих на визнанні результатів неформального навчання відкриває нові перспективи для процесу валідації (перевірки) навчання. Це дозволяє розширити диверсифікацію курсів, що ведуть до тих самих результатів навчання та кваліфікації, диверсифікацію методів оцінки результатів навчання в залежності від типу курсу і типу учня, диверсифікацію термінів валідації, пом'якшення правил сертифікації навчання. Оцінювання може бути проведено в кінці процесу навчання (випускний іспит), або як часткові іспити (накопичення навчальних результатів), або як поточне оцінювання чи змішана система оцінювання процесу навчання.

Визнання результатів навчання незалежно від того, коли, де і як навчання відбувалося, стало частиною політики і практики в галузі освіти дорослих у багатьох країнах світу. Вісімдесят сім (68%) із 129 країн повідомили, що вони мають і проводять політику визнання, валідації та акредитації неформального і інформального навчання. На регіональному рівні, це 29 країн (74%) з Європи та Північної Америки; 21 (68%) країни Африки, 15 (62%) з Латинської Америки і Карибського басейну, і 14 (58%) з регіону Азії і Тихого океану. Вісім (89%) країн з арабського регіону повідомили, що проводять політику щодо визнання, затвердження та акредитації результатів навчання. Такі дані наводяться у Всесвітній доповіді з навчання і освіти дорослих, яка готується

кожні 3 роки ЮНЕСКО на основі національних доповідей країн-членів ЮНЕСКО [51].

Як вже зазначалося, високий відсоток країн у світі підкреслюють вагомість результатів навчання при оцінюванні освітніх програм. Це видно з числа країн, які заявили, що вони розробили критерії якості для оцінки результатів навчання, здобутих в системі освіти дорослих (88) і при навчанні грамотності дорослого населення (78) [51].

Сучасним досягненням у процесі розвитку неформальної освіти дорослих та молоді в міжнародному масштабі передував цілий ряд ініціатив численних міжнародних організацій, завдяки яким неформальна освіта та формальне визнання її результатів в кінці ХХ ст. стали одним із пріоритетних напрямів політики розвинених країн Європи та Америки. На появу узгодженої світової позиції з питання визнання неформальної освіти вплинули значущі події [6, с. 21].

У 2000 р. у Лісабоні було прийнято Меморандум освіти впродовж життя, що стало важливою віхою у визначенні подальшої політики та практики багатьох країн світу на шляху до навчання впродовж життя як провідного принципу розвитку глобальної освіти : «Досі при формуванні політики в галузі освіти враховувалася лише формальна освіта ... Континуум неперервної освіти робить неформальну й інформальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання». У Меморандумі також підкреслювалася необхідність поліпшення методів оцінки участі в навчальних процесах і результатів навчання, насамперед неформального та інформального.

У 2001 р. у резолюції «Створення європейського простору для освіти впродовж усього життя» були визначені важливі елементи стратегії щодо неформальної освіти, а саме: виділення фінансових коштів для всього спектру формальної, неформальної та інформальної освіти; включення неформальної та інформальної освіти в діючі у формальній системі нормативні акти, що повинно сприяти розвитку індивідуальних освітніх траєкторій і визнанню результатів навчання. Також йшлося про те, що будь-які способи задоволення

освітніх потреб людей і за будь-якими тематиками повинні визнаватися і вітатися. Окремо підкреслювалося, що комбінація і ефективне використання всіх форм і можливостей придбання нових знань і навичок з'являться тільки тоді, коли всі форми навчання будуть ідентифіковані, оцінені та визнані.

У запропонованому в 2002 р. Комісією з кваліфікації та мобільності Плані дій до 2025 р. з метою розвитку відкритого і легкодоступного спільного ринку праці було проголошено мету «мінімізувати бар'єри для визнання результатів навчання, де і як би воно не відбувалося», і сприяти прозорості та порівнянності кваліфікаційних систем по всіх країнах Європи.

У 2003 р. у рішенні Європейського парламенту і Ради про єдину рамкову концепцію було запропоновано введення Європаспорта-портфоліо і включення до нього п'яти першочергових документів. Основою Європаспорта має бути «європейська біографія», разом з нею – так званий Паспорт мобільності, який є допрацьованим Європаспортом професійної освіти (своєрідне доповнення до диплома про вищу освіту, в якому повинен бути представлений весь досвід трудової діяльності, що став основою для додатково набутих знань і навичок); і, звичайно, Європейське мовне портфоліо.

У 2003 р. було розроблено «Загальні європейські принципи визнання (валідації) неформального й інформального навчання», які були схвалені в 2004 р. Запропоновані принципи базуються на цілісному підході до оцінювання сукупності знань і компетенцій людини і пропонують перехід дій з оцінки та підтвердження результатів неформальної освіти від фрагментарних до системних.

Принципи визнання НФО було розроблено за участю широкого кола зацікавлених сторін: представників 31 країни, соціальних партнерів, організацій громадянського суспільства та Європейської комісії. Принципи повинні стимулювати процес визнання результатів неформального й інформального навчання і, ґрунтуючись на добровільній участі у ньому громадян, сприяти розвитку порівняльної і порівнянної практики валідації.

Основну увагу при цьому слід приділяти такому :

- визнанню результатів навчання в системі формальної освіти;
- визнанню знань і кваліфікацій, придбаних на виробництві, в економічному і державному секторі;
- визнанню навичок і знань, придбаних у волонтерських рухах та інших організаціях громадянського суспільства (наприклад, у молодіжних організаціях), а також у навчальних програмах на місцевому рівні (у спільнотах), як, наприклад, в організаціях вільної (недержавної) освіти дорослих у скандинавських країнах.

Сукупність загальних європейських принципів організована в шість основних блоків: мета визнання; права індивідуума; відповідальність установ і засновників; довіру і надійність; неупередженість; достовірність і легітимність. Особлива увага повинна приділятися принципам валідації у випадках (ре)інтеграції людей в систему освіти, на ринок праці і в суспільство в цілому (наприклад, людей, що перервали навчання в школі, безробітних і мігрантів).

У прийнятому у 2007 р. «Плані дій з навчання дорослих» тема визнання та оцінки НФО отримує подальший розвиток, у тому числі на рівні практичних кроків і конкретних завдань. Так, пропонується 2008 рік присвятити пошуку та ідентифікації кращих практик визнання та оцінки неформальної освіти, 2009 р. – навчальним програмам, обміну досвідом та персоналом, який займається оцінкою на загальноєвропейському рівні; у 2010 р. заплановано перший звіт про досягнуті результати [6]. Цей далеко не повний перелік документів дозволяє простежити зростання значущості неформальної й інформальної освіти на загальноєвропейському рівні. Процес швидко розвивається і практично кожен рік приносить нові досягнення, як на рівні теоретичних розробок, так і на практичному рівні.

У 2007 р. було проведено масштабне дослідження з метою оцінити рівень впровадження в практику запропонованих принципів і методів визнання результатів неформальної освіти. За результатами дослідження було виділено

три групи країн Європи.

До першої групи віднесені країни, де процес валідації став повсякденною реальністю для людини. Це – Великобританія, Ірландія, Бельгія, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Словенія, Румунія, Іспанія. Як відзначають дослідники, в цих країнах неформальна освіта стала складовою частиною концепції неперервної освіти і користується значною політичною підтримкою. А наявність доступної та зрозумілої системи оцінки та підтвердження знань і кваліфікацій, незалежно від місця і способу їх придбання, розглядається як найважливіший інструмент втілення цієї концепції в життя. Всі суб'єкти – державні установи, приватні та громадські організації - розробили і використовують методи і процедури оцінки та визнання навчальних досягнень поза системою формальної освіти.

До другої групи – країни, в яких створені рамкові умови і є певний досвід. До цієї категорії належать Австрія, Чехія, Ісландія, Італія, Німеччина, Угорщина, Литва, Люксембург, Мальта, Польща і Швеція. У більшості з цих країн прийняті відповідні закони або нормативні документи, що забезпечують політичну підтримку, у багатьох - розроблені або розробляються підходи та методи оцінки та визнання результатів неформального навчання. У деяких країнах запуснені пілотні програми для апробації методології. Однак процес валідації не отримав ще достатнього поширення, щоб стати невід'ємною частиною освітньої практики.

До третьої групи країн, де спостерігається низький рівень активності, відносяться Болгарія, Хорватія, Кіпр, Греція, Латвія, Ліхтенштейн, Словаччина і Туреччина. У деяких з них валідація є абсолютно новою темою і часто описується як щось, що може в істотній мірі вплинути на сформовану систему освіти і тому іноді викликає опір. Більшість ініціатив проводяться приватними або громадськими організаціями, і, по суті, на національному рівні ще має бути зроблено чимало, щоб стимулювати розвиток цього процесу [6].

З одного боку, кожна країна має можливість співвіднести заявлені принципи з національними традиціями та адаптувати їх у відповідності зі

своїми потребами. З іншого боку, на думку дослідників, навіть країни з третьої групи незабаром будуть змушені слідувати загальному світовому процесу, як мінімум для того, щоб забезпечити своїм громадянам рівні можливості та конкурентоспроможність на загально європейському та світовому ринку праці [10].

Головною міжнародною установою, що займається світовим розвитком освіти дорослих і НФО є *Інститут навчання впродовж життя ЮНЕСКО*. Це Міжнародний провідний дослідницький, навчальний, інформаційний і видавничий інститут, що підтримує розвиток теорії і практики навчання впродовж життя з увагою на навчанні дорослих, особливо в сфері неформальної освіти, грамотності, й альтернативних можливостей навчання. Створений у 1950 р., Інститут був перейменований у 2006 р. в Інститут навчання впродовж життя ЮНЕСКО (UIL) з метою відображення спрямованості діяльності Інституту на навчанні дорослих, неформальній освіті в контексті неперервної освіти. Завдання Інституту полягають у тому, щоб посилити дієвість/спроможність країн-членів ЮНЕСКО у сфері навчання впродовж життя з увагою на освіті дорослих, неформальній освіті та грамотності. Діяльність Інституту спрямована на реалізацію програм «Освіта для всіх», «Цілі розвитку тисячоліття» відповідно до завдань циклічних конференцій CONFINTEA, проведення за рішенням ООН Десятиліття Грамотності, Десятиліття освіти для сталого розвитку [51].

Щодо участі України у глобальному освітньому русі розвитку, поширення, визнання і підтвердження результатів неформальної освіти, то слід відзначити, що певні кроки щодо формального визнання і створення нормативно-правового забезпечення НФО в нашій країні поступово робляться.

Так, у Проекті Закону України «Про освіту», прийнятий у першому читанні у 2016 р., зазначається, що особа має право реалізувати право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти [24]. Неформальна освіта визначається як організована освіта з метою здобуття нових знань, умінь та інших компетентностей, що не передбачає

здобуття визнаних державою кваліфікацій за рівнями освіти та отримання документа про освіту, встановленого законодавством України. Визнано, що кваліфікації, здобуті шляхом неформальної та інформальної освіти, можуть бути підтверджені та визнані у системі формальної освіти у випадках і порядку, встановлених центральним органом виконавчої влади у сфері освіти.

У Проекті Закону України «Про професійну освіту» введено поняття неформальної професійної освіти, яке визначається як «процес набуття кваліфікації або професійної компетентності відповідно до вимог професійних стандартів та/або вимог роботодавця, що не регламентований місцем, строком і формами навчання» [25]. Також Законом передбачається можливість здобуття особами професійних знань, умінь і навичок, розширення, удосконалення, спеціалізації наявної кваліфікації шляхом короткострокового професійного навчання – у формі практикумів, семінарів, курсів, тренінгів, стажування тощо.

Перші ж кроки відповідно зазначеної проблеми було зроблено ще у 2012 р. через прийняття Закону України «Про професійний розвиток працівників», згідно якого професійне навчання працівників поділяється на формальне і неформальне. Неформальне професійне навчання працівників визначено як набуття працівниками професійних знань, умінь і навичок, не регламентоване місцем набуття, строком та формою навчання. Воно може організовуватися безпосередньо на робочих місцях через учнівство або тренінги, самоосвіту тощо. До неформального професійного навчання відносять також підвищення кваліфікації працівників, стажування, якщо за його результатами не отримано документ державного зразка про присвоєння або підвищення робітничої кваліфікації. Дане поняття введено з метою вирішення питань, що виникають під час організації професійного навчання працівників безпосередньо на виробництві, та яке не потребує наявності ліцензії на право надання освітніх послуг. Неформальне професійне навчання працівників здійснюється за згодою працівників безпосередньо у роботодавця згідно з рішенням роботодавця за рахунок його коштів з урахуванням потреб власної

господарської чи іншої діяльності [12].

Результати неформального професійного навчання за робітничими професіями дозволяють: визнати рівень робітничої кваліфікації людини незалежно від способу її отримання; забезпечити конкурентоспроможність і розширити можливості працевлаштування; скоротити терміни професійного навчання [22].

Результати неформального професійного навчання за робітничими професіями підтверджуються документом державного зразка про присвоєння (підвищення) робітничої кваліфікації за результатами неформального професійного навчання, який видається суб'єктами підтвердження. Підтвердження цих результатів орієнтовано, по-перше, на громадян України, іноземців та осіб без громадянства, які постійно проживають в Україні, які визнані в Україні біженцями, яким надано притулок в Україні, а також тих, які отримали дозвіл на імміграцію в Україну, по-друге, на роботодавців, які звернулися за підтвердженням кваліфікації своїх працівників, отриманої шляхом неформального навчання.

Згідно статті 14 Закону «Організація підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників» для організації підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників у складі державної служби зайнятості створюються центри визнання результатів неформального професійного навчання, які для забезпечення організації підтвердження професійної кваліфікації працівника за результатами НФО залучають навчальні заклади державної служби зайнятості, інші професійно-технічні навчальні заклади, підприємства, організації, установи, які мають ліцензію на право здійснення освітньої діяльності за визначеними професіями. Результати неформального професійного навчання підтверджуються документом встановленого зразка про присвоєння або підвищення робітничої кваліфікації. Порядок підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників визначається Кабінетом Міністрів України [12].

З метою підтвердження кваліфікації створюються комісії, що забезпечують видачу свідоцтв про присвоєння (підвищення) робітничої кваліфікації за результатами неформального професійного навчання та сертифікатів оцінювання результатів неформального професійного навчання встановленого зразка. Комісія проводить експертизу поданих документів, що підтверджують професійну компетентність особи, за результатами якої визначає зміст іспитів та кваліфікаційних пробних робіт. Кваліфікаційні пробні роботи проводяться на спеціально відведених обладнаних робочих місцях, забезпечених необхідним обладнанням, інструментом, витратними матеріалами, довідковими матеріалами. За результатами іспитів (усного опитування або тестів, співбесіди і т.д.), кваліфікаційних пробних робіт комісія приймає рішення про присвоєння робітничої кваліфікації.

Закон України «Про зайнятість населення», прийнятий у 2012 р., ввів новий механізм підтвердження результатів неформального професійного навчання за робітничими професіями, спрямований на забезпечення соціального захисту та конкурентоспроможності населення на ринку праці. Підтвердження результатів неформального навчання передбачає врахування всіх вимог роботодавців до компетентності працівників відповідних робітничими професіями. Це досягається шляхом розробки професійних стандартів, включаючи критерії оцінки професійної компетентності, у визначенні яких провідну роль відіграють роботодавці, їх галузеві організації та об'єднання.

Досвід упровадження валідації НФО у розвинених країнах Америки і Європи довів, що організація підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб з робітничих професій забезпечує позитивні наслідки у трьох напрямках:

- для громадян – це прискорення пошуку роботи та працевлаштування, попередження і зменшення рівня безробіття, отримання вищого рівня кваліфікації та кар'єрного росту, підвищення рівня заробітної плати та посилення соціального захисту;

- для роботодавців – підвищення продуктивності праці, полегшення підбору кваліфікованих кадрів;

- для держави – скорочення середнього терміну безробіття громадян, підвищення рівня виробництва і ВВП.

Таким чином, визнання і підтвердження результатів неформального навчання відіграє вирішальну роль для розвитку економіки і суспільства, особливо в процесі соціальної інтеграції, розвитку можливостей працевлаштування та втілення концепції освіти впродовж всього життя для людей з найбільш низьким рівнем освіти, будь це молодь чи дорослі, безробітні або люди, що працюють, громадяни даної держави або мігранти. Як показує досвід розвинених країн, визнання результатів неформального професійного навчання має позитивний соціальний ефект як для працівників, які підвищують свій статус, так і для підприємств, виробництва, економічного розвитку країни. Визнання результатів неформального навчання здійснюється на основі принципів: добровільності; неупередженості; об'єктивності; рівності; доступності; достовірності та легітимності; прозорості.

Отже, на сучасному етапі неформальна освіта дорослих, зокрема професійна, є важливим компонентом освіти впродовж життя, є пріоритетною складовою сучасних соціальних трансформацій, задекларованою, але законодавчо ще не оформленою в Україні. При тому розвиток неформальної освіти дорослих в Україні вимагає подальшого вирішення економічних, нормативно-правових та теоретико-методологічних завдань, і, головне – подолання стереотипу ставлення до неї як до малозначущої та несуттєвої.

Питання для самоконтролю

1. Сформулюйте загальні характеристики неформальної освіти дорослих.

2. Які педагогічні атрибути характеризують систему неформальної освіти, схарактеризуйте їх?

3. Назвіть переваги розвитку НФО дорослих для суспільства (економічні,

соціальні, психологічні тощо).

4. Поясніть поняття «м'яких і твердих навичок», яким чином НФО може впливати на їх розвиток?

5. Як потрактовано поняття навчальної технології в зарубіжних дослідженнях?

6. Які інноваційні технології навчання дорослих використовуються в НФО?

7. Схарактеризуйте інтерактивні технології та методи навчання дорослих.

Проблеми для обговорення

Сучасний ринок праці і поширення неформальної освіти дорослих.

Особливості використання інноваційних технологій навчання дорослих у НФО. Роль групової форми навчання дорослих у неформальній освіті.

Відкрита освіта і відкриті технології навчання : їх роль у розвитку неформальної освіти дорослих.

Сутність концепції визнання, акредитації та підтвердження результатів НФО: досвід зарубіжних країн і України.

Перспективи розвитку неформального навчання дорослих в Україні на основі позитивного досвіду країн Америки і Європи.

Список використаної літератури

1. Аніщенко О.В. Структура, процедура конструювання і практична реалізація технологій навчання дорослих / О.В. Аніщенко // Сучасні технології освіти дорослих: посібник / О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К. : Імекс, 2013. – С. 40-69.

2. Баранов Н. П. Повышение эффективности обучения безработных граждан в учреждениях среднего профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Николай Петрович Баранов. – М., 2003. – 205 с.

3. Бідюк Н. М. Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика: [монографія] / Наталя Михайлівна Бідюк; ред. Н. Г. Ничкало ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. - Хмельницький : ХмЦНТЕУ, 2009. - 541 с.

4. Бугаєвська Г.В. Функціональна грамотність студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема / Г.В.Бугаєвська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. - № 22 (257). – Ч. VII. – С. 73-79.

5. Бычкова Н. И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Наталья Ильинична Бычкова. – Пятигорск, 2004. – 322 с.

6. Веремейчик Г. Неформальное образование в зеркале европейской образовательной политики / Галина Веремейчик // Адукатар. – 2008. – № 2 (14). – С. 20-21.

7. Горшков М.К. Непрерывное образование в контексте модернизации / М.К. Горшков, Г.А. Ключарев. – М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.

8. Греф М. Влияние обучения на протяжении всей жизни на социальную интеграцию в общество / М. Греф, М. Серес, Д. Верте // Обучение на протяжении всей жизни в Европе. Дайджест. – 2014 г. – С. 26-40.

9. Дернова М. Моделі самокерованого навчання в освіті дорослих / Майя Дернова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Випуск 7, 2013. – С. 52-65.

10. Деятельность ОЭСР в области признания результатов неформального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hse.ru/org/hse/iori/oecdprj15>. – Заголовок з екрану. – Мова рос.

11. Жукова Л. В. Неформальное образование: социально-философский анализ (на примере США) : автореферат дисс. ... кандидата социологических наук : 09.00.11 / Лариса Викторовна Жукова – Ростов-на-Дону, 1994. – 20 с.

12. Закон України. Про професійний розвиток працівників. № 5067-VI від 05.07.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>. – Заголовок з екрану. – Мова укр.

13. Кузьмич Е. В. Экономическая роль, механизм функционирования и тенденции развития неформального образования взрослых: автореф. дисс. ... канд. эк. наук / Кузьмич Елена Валентиновна. – СПб, 2002. – 21 с.
14. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. - 35 с.
15. Мачехина О.Н. Технологический поход к организации профессиональной деятельности современного педагога / О. Н. Мачехина // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 24-25 октября 2013 года. - СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. - С. 410 - 416.
16. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – №4. – С.158-162.
17. Общие европейские принципы признания (валидации) неформального и информального обучения // Адукатар. – 2008. – № 2 (14). – С. 22-25.
18. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О. І. Огієнко. – Суми : Еллада-S, 2008. - 444 с.
19. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / За ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. – К. : Основа, 2014. – 496 с.
20. Паращук О. Неформальное образование в Украине / Оксана Паращук [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf>. – Загол з екрану. – Мова рос.
21. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001 – 514 с.
22. Подтверждение результатов неформального профессионального образования по рабочим профессиям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slogan.od.ua/podtverzhenie-rezultatov-neformalnogo-professionalnogo-obrazovaniya-po-rabochim-professiyam/>. – Загол з екрану. – Мова рос.
23. Практическая андрагогика / Под. ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 414 с.

24. Проект Закону України. Про освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoprojekt-pro-osvitu-\(2\)](http://mon.gov.ua/content/Діяльність/.../14-zakonoprojekt-pro-osvitu-(2)). – Загол з екрану. – Мова укр.

25. Проект Закону про професійну освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=56697– Загол з екрану. – Мова укр.

26. Сучасний ринок праці [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mycareer.org.ua/market-navigator> . – Загол з екрану. – Мова укр.

27. Фасилитация [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.trainings.ru/library/dictionary/fasilitatsiya/>. – Загол з екрану. – Мова рос.

28. Фанч Ф. Преобразующие диалоги. – Киев, Ника-Центр, Вист-С, 1997. – 236 с.

29. Чугай О. Особливості навчання дорослих в освітній теорії та практиці США / Оксана Чугай // Порівняльно-педагогічні студії . – 2013. – № 4(18). – С. 57-62.

30. Headhunters.com: Jobs, Careers, Employment, Recruiters [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.headhunters.com/. – Загол з екрану. – Мова англ.

31. Alison Doyle. Hard Skills vs. Soft Skills. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.thebalance.com/hard-skills-vs-soft-skills-2063780>. – Загол з екрану. – Мова англ.

32. Abdullah Hajar. Hard skills vs. Soft skills – difference and importance [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.linkedin.com/pulse/hard-skills-vs-soft-difference-importance-hajar-lion-lssbb-ppr>. – Загол з екрану. – Мова англ.

33. Definition of Educational Technology. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://l1latnd.wordpress.com/2010/09/17/definition-of-educational-technology/> . – Загол з екрану. – Мова англ.

34. Giusti Giuseppe. Soft Skills for Lawyers. – Chelsea Publishing, 2008.

35. Fiedler S., Väljataga T. Personal learning environment: concept and technology. – 2011.
36. ICT in Non-Formal Youth and Adult Education: Defining the Territory, Neil Selwyn–University of Cardiff, U.K., 2003.
37. ICT in Non Formal Education. Price Water House Coopers, 2010. - 19 p.
38. Imel S. Using Adult Learning Principles in Adult Basic and Literacy Education / Susan Imel [Electronic resource]. – Режим доступу : <http://library.educationworld.net/a1/a1-6.html> – Загол з екрану. – Мова англ.
39. Imel S. Using Groups in Adult Learning: Theory and Practice. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.calpro-online.org/eric/docgen.asp?tbl=pab&ID=88. – Загол з екрану. – Мова англ.
40. International Journal of Virtual and Personal Learning Environments 2 (4). – Pp. 1–11.
41. Milne P. The People Skills Revolution: A Step-by-Step Approach to Developing Sophisticated People Skills, Global Professional Publishing
42. Moore J. L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? // The Internet and Higher Education. – 2011. – № 14 (2). – P. 129–135.
43. Pant M. Participatory Training [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unesco.org/education/aladin/paldin/pdf/course01/unit_10.pdf. - – Загол з екрану. – Мова англ.
44. Randy Garrison; Terry Anderson. Definitions and Terminology Committee E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. – Routledge, 2003.
45. Richey, R.C. Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. Tech Trends. 52 (1). – 2008. – P. 24–25.
46. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Continuum International Publishing Group, 2011.
47. The European Dictionary of Skills and Competences (DISCO) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://disco-tools.eu/disco2_portal/. –

Загол з екрану. – Мова англ.

48. Tinio V. ICT in Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.apdip.net/publications/iespprimers/eprimer-edu.pdf>. – Загол з екрану. – Мова англ.

49. Training Manual for Facilitators: Using Soft Skills in Non-Formal Education. – PRIA and DVV International, 2016, India-Germany. – 87 p.

50. UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Learning Outcomes from Non-formal and Informal Learning. Hamburg, UIL. – 2012.

51. UNESCO Global Report on Adult Learning and Education (GRALE II). – Hamburg, UIL, 2012. – 248 p.

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Вступ. В умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства особливої актуальності набуває проблема внутрішньофірмового управління освітою персоналу. Керівництво прогресивних компаній розуміє, що інвестиції в розвиток персоналу – це не лише підвищення професійного рівня співробітників, а й робота на випередження конкурентів. Оскільки сучасний етап суспільно-економічного розвитку характеризується інтенсивним упровадженням результатів технологічного прогресу у виробництво і сферу послуг, то зростання обсягу наукового знання й інформації, збільшення частки творчої та інтелектуальної праці вимагає відповідного рівня професійної підготовки персоналу. Здатність і готовність персоналу оперативної адаптуватися до мінливих умов ринкового середовища, до зміни трудової діяльності, характеру й змісту праці, нових технологій є підґрунтям конкурентоспроможності фірми.

Важливим фактором, що визначає вимоги до професійних якостей фахівця, є рівень його підготовки. Сучасний світовий досвід показує, що отриманої професійної освіти недостатньо для виконання спеціалістами своїх обов'язків. Нові технології, а також інтеграція вітчизняних підприємств у світову економічну інфраструктуру вимагають від фахівців більшості професій постійного підвищення кваліфікації, освоєння нових технологій і методів роботи. Без істотного підвищення компетентності і поліпшення діяльності працівників усіх категорій неможливо досягти реального і стабільного розвитку. Нові знання, якими вони будуть володіти, дозволять компанії розвиватися більш стрімко, бути конкурентоспроможною.

Але останнім часом, особливо у зв'язку з кризовими явищами та необхідністю економії коштів, а також необхідністю пошуку нового балансу

між витратами й економією, змінюються підходи до стратегії добору та навчання персоналу. Керівництво фірм віддає перевагу підготовці своїх (внутрішніх) фахівців під потреби бізнесу на протигагу попередній стратегії – підбору та найму готового персоналу. Свої співробітники добре знають організацію і поняття «внутрішньофірмова культура» для них асоціюється з високою прихильністю до внутрішньофірмових традицій. Персонал в такій ситуації отримує певні переваги. Коли працівник міняє місце працевлаштування, тоді він втрачає заробітну плату, неперервний стаж роботи в фірмі й пов'язані з ним пільги, витрачає час на пошук нового місця, долає труднощі чергової адаптації, ризикує втратити кваліфікацію й залишитися взагалі без роботи. Натомість, для працівників, які залишаються в організації, з'являються нові можливості просування, перспективи кар'єрного зростання, отримання вище оплачуваної роботи, можливості додаткового заробітку, розширення зв'язків тощо. У зв'язку з цим виникає необхідність формування системи професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки. Саме внутрішньофірмове навчання і розвиток персоналу дозволяє створити працездатну команду, яка допоможе вибратися з кризи з найменшими втратами, а то й і з прибутком для компанії.

У контексті нашого дослідження внутрішньофірмова підготовка розглядається як спеціально організована система роботи, яка забезпечує усунення невідповідності між вимогами до фахівця і рівнем його підготовки, формування нових компетенцій у зв'язку з необхідністю зміни професійних обов'язків в інтересах фірми і працівника [2, с. 5]. Така система організації навчання персоналу передбачає логічно вибудований послідовний процес виявлення, забезпечення та контрорлю знань, необхідних для досягнення стратегічних цілей і завдань фірми. Вони можуть бути досягнуті за умови вироблення чіткої моделі роботи з персоналом з позицій сучасних інноваційних технологій.

Аналіз чинників, які впливають на створення моделі професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки. Професійний

розвиток персоналу є найважливішим інструментом, за допомогою якого керівництво отримує можливість підвищувати потенціал людських ресурсів і впливати на формування організаційної культури. Організації, готові інвестувати кошти в навчання своїх співробітників, можуть розраховувати на те, що працівники, підвищивши рівень своєї професійної підготовки, зможуть легше і швидше вирішувати більш складні завдання, будуть наполегливіше шукати і частіше знаходити найкращі відповіді на складні питання, швидше впораються з труднощами в роботі, в них буде вищим рівень прихильності до своєї компанії, вищою готовність працювати на компанію з повною віддачею сил [6].

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що проблемі професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки сьогодні приділяється достатньо уваги. Водночас потенціал реалізації можливостей інноваційних технологій професійного розвитку персоналу залишається не достатньо розкритим. Такий стан речей пояснюється тим, що на сьогоднішній день не повною мірою розроблені теоретико-методологічні та методичні засади технологічного підходу до навчання персоналу.

Загальновідомо, що навчання – це системний процес цілеспрямованої зміни знань, навичок, умінь і мотивації поведінки. Без істотного підвищення компетентності й поліпшення діяльності співробітників всіх категорій неможливо домогтися реального і стабільного розвитку компанії. Розвиток персоналу, його професійних і особистісних якостей – ключ до розвитку позитивних змін в організації, одна з найважливіших умов конкурентоспроможності сучасної компанії [20].

Внутрішньофірмове навчання – це не простий набір навчальних курсів, а система, що охоплює такі напрями, як мотивація персоналу до кар'єрного росту, керівництво та консультування на робочому місці, ротація кадрів; самоосвіта і активне навчання, контроль та аналіз результатів, планування кар'єрного просування по службі та ін.

Як засвідчує практика, чимало організацій сьогодні роблять спроби

впровадити внутрішньофірмову систему навчання співробітників, але вони залишаються марними. Причин може бути багато. Їх аналіз дозволив нам виділити три провідні чинники, що є джерелом першкод, або, навпаки, локомотивом ефективного внутрішньофірмового навчання: керівництво, персонал, викладацький склад. Ці чинники проявляються на рівнях, власне, самих учасників процесу навчання: керівництва, як замовника і контролера якості навчання, персоналу, як об'єкта і суб'єкта навчання та викладацького складу, як виконавця замовленої послуги.

Практика підтверджує, що головними перешкодами, які заважають досягненню більш високих результатів внутрішньофірмового навчання на рівні керівництва є:

- старі підходи до роботи на різних рівнях організації;
- відсутність «припливу» до організації нових знань і професійного досвіду із зовнішнього середовища;
- безсистемність процесу навчання: немає чіткого уявлення, кого навчати, навіщо навчати, чому вчити, відповідно – як навчити, і, як наслідок, – як це перевірити.
- підхід до навчання персоналу формальний: немає виділеного фахівця з навчання (якого тепер називають HR-менеджером) або він не знає своєї роботи і не может відстояти свою позицію перед керівництвом;
- несформованість переліків основних компетенцій фахівців: не зрозуміло, що дійсно важливо для успішного виконання роботи, а що другорядне, внаслідок чого кожен виконує роботу на свій лад;
- не налагодженість або відсутність зворотнього зв'язку та системи контролю й оцінювання результатів навчання;
- обмеженість бюджету витрат на розвиток персоналу;
- відсутність компетенцій щодо здійснення розрахунків економічної ефективності навчання для обґрунтування витрат на навчання персоналу.

Загалом зазначений вище перелік можна назвати відсутністю зацікавленості, уваги та підтримки вищого керівництва в розвитку свого

персоналу, включаючи їхню неучасть у процесі навчання [3, с. 22].

На рівні персоналу можемо виділити наступні перешкоди, що заважають успішно навчатися:

- наявність внутрішнього опору до всього нового;
- недостатній рівень професійної підготовки співробітників;
- несформованість мотивації до навчання протягом усього життя;
- відсутність потреби застосування знань (коли навчений і окрилений після тренінгу співробітник повертається на робоче місце, а той запал не помічають, то наступного запалу может не бути; люди дуже швидко перестають розуміти – навіщо і кому це потрібно, і надалі всілякими способами опиратимуться навчанню);

- незатребуваність в тому матеріалі, який отримали під час навчання;

- неможливість примінити на практиці вироблені під час навчання вміння й навички;

- відсутність супроводу до, під час і після навчання;

Перешкоди можуть бути і на рівні викладацького складу:

- неправильно підібраний викладач внаслідок відсутності механізму відбору тренерів і менеджерів для системи внутрішнього навчання;

- недостатній рівень розвитку викладацьких навичок у тренерів, наставників, керівників груп навчання з числа працівників організації (переважно це стосується малих і середніх організацій, де навчати інших доручають «кращому» працівникові, хоча дуже часто з нього виходить не найкращий учитель);

- відсутність мотивації наставників і керівників до виконання ролі внутрішніх тренерів, наставників, коучів і консультантів;

- недосконалість програм навчання (немає зв'язку з глобальною стратегією організації, немає ясності щодо тематики, змісту, форм і методів навчання);

- недосконалість або відсутність організаційно-педагогічних умов, слабка технічна оснащеність та ін.

У дослідженнях зарубіжних учених вартим уваги є перелік американського вченого Пітера Сенге (Senge), який у своїй роботі «П'ята дисципліна» представив 7 джерел неспроможності навчатися [16].

1. «Моя професія – це Я». Причина, дуже характерна для нашої дійсності – замикання працівників на своїх посадових бов'язках. Протестувати співробітників можна за допомогою запитання – ким вони себе вважають. Якщо вони почнуть перераховувати свої посадові обов'язки, а не цілі компанії, це є підтвердженням того, що працівник не асоціює себе з організацією. У цій ситуації персонал втрачає почуття відповідальності за результати компанії в цілому.

2. «Ворог – ззовні». Це побічний результат першого принципу. Коли працівник фокусується тільки на своїй ділянці роботи, то не бачить як його дії позначаються зовні. У цьому випадку в провалах і невдачах він звинувачує кого завгодно, тільки не себе. «Ворогами» є всі навколо: колеги, підрозділи всередині організації, конкуруючі компанії, тощо.

3. Ілюзія відповідальності. Це активна реакція на зовнішні подразники, спроба вирішувати проблеми в зародку. Але це просто реакція, без усвідомлення власного внеску в вирішенні особистих проблем, яка називається квазіактивність.

4. Зачарованість подіями. Не варто акцентувати увагу на короткострокових подіях, навіть якщо вони істотно впливають на ситуацію в бізнесі. Головну загрозу представляють повільні процеси, що поступово розвиваються. Якщо думати лише про події, можна навчитися їх передбачувати й реагувати завчасно. Але не можна навчитися творити.

5. «Варена жаба». Знаменита притча про варену жабу свідчить про те, що її механізми сприйняття загрози для життя налаштовані на раптові зміни, а не на повільні, поступові. Необхідно навчитися сповільнюватися і бачити поступові процеси.

6. Ілюзія того, що ми вчимося на досвіді. У кожного є свій «горизонт навчання», який визначає широту бачення в часі й просторі, що дає

можливість оцінити власну ефективність. Якщо наслідки дій виходять за межі нашого горизонту, ми втрачаємо можливість навчатися на безпосередньому досвіді. Відповідно, для багатьох організацій вчитися на досвіді неможливо, оскільки наслідки найважливіших рішень мають загальносистемне значення, і на виявлення цих наслідків йдуть роки і десятиліття. Традиційно організації вдаються до фрагментації самих себе в спробі обійти труднощі, але створювані підрозділи швидко перетворюються на феодальні домени і контакт ще більше утруднюється. В результаті аналіз найважливіших проблем компанії, складних міжфункціональних питань виявляється справою або ризикованою, або зовсім неможливою.

7. Міф про команду менеджерів. Дуже часто в корпораціях команди менеджерів весь свій час віддають боротьбі за престиж, уникаючи всього, що здатне зіпсувати особисту ділову репутацію, створюючи видимість згуртування та націленості на успіх. Заради підтримки іміджу вони ігнорують усі інші пропозиції, внаслідок чого спільні рішення виявляються слабкими і компромісними, прийнятними для всіх і кожного. Якщо розбіжності не вдається подолати, то їх виражають у такій формі, яка поляризує думки, але не допомагає зрозуміти глибинні відмінності в передумовах і досвіді, так що й це не веде до колективного навчання.

Таким чином, можемо зробити висновок, що недосконало спроектований процес навчання приносить негативні результати, перетворюючи його на рутину й формальність, стає обтяжливим для співробітників, заважаючи, а не допомагаючи їм удосконалюватися.

Ці перешкоди можна подолати за умови розробки та практичної реалізації нової політики у сфері внутрішньофірмового навчання. Необхідність організаційних змін і зміни принципів управління освітою персоналу в умовах наростаючої конкурентної боротьби передбачає зростання продуктивності праці персоналу, якості товарів, поліпшення обслуговування споживачів, творче й новаторське ставлення до справи. Але спочатку керівництво має усвідомити переваги внутрішньофірмового навчання, серед яких:

- створення та вдосконалення системи передачі досвіду всередині компанії;

- підготовка «вузьких» фахівців специфічного напрямку діяльності (клінінг, робота з програмними продуктами);

- постійне підвищення кваліфікації всіх співробітників;

- поширення передового досвіду підрозділів в рамках компанії;

- скорочення кількості помилок за рахунок детального розгляду процедур поточної діяльності;

- скорочення витрат на дороге зовнішнє навчання (при відпрацьованій системі внутрішньофірмового навчання достатньо буде відправити 1-2 співробітників, які передадуть отримані знання колегам) та ін. [24].

Це далеко не всі плюси, які дає внутрішньофірмове навчання. Вирішення багатьох проблем може відбуватися шляхом використання різноманітних малобюджетних методів внутрішнього навчання; через розвиток нематеріальних факторів стимулювання наставників, тренерів, менеджерів навчальних проектів, використання змагальних схем між структурними підрозділами під час реалізації системи навчання; розробку критеріїв і методик оцінки ефективності навчання стосовно організаціям за галузевою належністю, оцінка програми навчання в постпрограмному супроводі з боку тренерів, менеджерів (викладачів); проведення роз'яснювальної роботи в колективах, розвиток організаційної культури, орієнтований на розвиток системи внутрішньофірмового навчання.

Аналіз діяльності відомих світових фірм з організації навчання персоналу дає нам можливість з'ясувати, за яких умов система навчання працює. Серед них виділимо найголовніші:

- коли існує тісний зв'язок зі стратегією компанії, цілями, завданнями, місією;

- є реальна, а не надумана, потреба в навчанні: персонал дуже відчуває «псевдоосвіту».

- сформована мотивація: щоб плідно навчатися, одного бажання

керівника мало, потрібна мотивація до навчання у співробітників;

- в компанії створено навчальне середовище, є позитивний внутрішній PR навчання;

- наявна підтримка керівництва компанії на різних рівнях;

- створено середовище для впровадження (застосування), закріплення та постійного оновлення знань;

- створено банк знань, що дає можливість регулярно оновлювати знання;

- процес навчання є системним і неперервним.

Підтвердження наших висновків знаходимо в М. Армстронга, який виділив 10 основних умов, дотримання яких, на його думку, забезпечує ефективність професійного навчання персоналу:

1. Працівники повинні бути мотивованими навчатися. Вони повинні усвідомлювати, що якщо вони хочуть, щоб від їхньої роботи вони самі й інші люди отримувати задоволення, то їх сьогоднішній рівень знань, навичок чи компетентності, існуючі установки та поведінку необхідно вдосконалювати. Тому вони мають чітко розуміти, яку поведінку їм необхідно засвоїти.

2. Тим, хто навчається необхідно встановити стандарти виконання роботи. Ті, хто навчаються, мають чітко визначити цілі й стандарти, які вони вважають прийнятними й можуть використати для оцінювання свого розвитку.

3. У тих, хто навчається має бути керівництво. Керівництву необхідний зворотній зв'язок про те, як вони вчать. Самомотивовані працівники можуть забезпечити собі це самостійно, але все ж таки повинен бути викладач, щоб підтримувати їх і допомагати при необхідності.

4. Ті, хто навчаються, повинні отримувати задоволення від навчання. Вони здатні навчатися в самих важких умовах, якщо навчання задовольняє одну чи кілька їхніх потреб. І навпаки, найкращі програми навчання не виправдовують очікувань, якщо учні не вбачають в них користі для себе.

5. Навчання – активний і пасивний процес. Необхідно, щоб учні були захоплені своїми викладачами, колегами і предметом навчання.

6. Важливо підбирати відповідні методи. Викладачі мають чималий запас навчальних тем і засобів навчання. Але вони мають доцільно їх використовувати відповідно до потреб посади, працівника і групи.

7. Методи навчання мають бути різноманітними. Використання різноманітних методик, за умови, що всі вони однаково підходять для конкретних умов, сприяють навчанню, підтримують інтерес учнів.

8. Потрібно виділяти час на засвоєння нових навичок. Для того, щоб засвоїти, перевірити і прийняти нові навичок, потрібен час. Його слід передбачити в програмі навчання. Багато викладачів надмірно перевантажують свої програми новою інформацією і не дають достатньо можливостей для її практичного засвоєння.

9. Правильна поведінка учнів має підтримуватися. Зазвичай учні хочуть негайно знати, чи правильно вони роблять те, чому їх навчають. В тривалих програмах навчання необхідні проміжні кроки, на яких мають закріплюватися нові навички.

10. Необхідно розуміти, що існують різні рівні навчання, і що вони потребують різних методів і займають різний час. Нижче перераховані 4 рівні відповідно до рівня зростання складності:

- на елементарному рівні навчання потребує безпосередніх фізичних реакцій, запам'ятовування елементарних вправ;

- на наступному рівні навчання передбачає адаптацію отриманих знань чи навичок до нового завдання чи середовища;

- на вищому рівні навчання стає складним процесом, коли принципи визначаються в сфері практики чи дій, коли складається серія окремих завдань, або коли в процесі навчання виробляються навички міжособистісного спілкування;

- сама складна форма навчання має місце тоді, коли воно пов'язане з цінностями і установками людей і груп. Це не лише сама складна сфера, але й сама небезпечна [1, с.474-475].

У контексті організації професійного розвитку персоналу є терія

відомого американського фахівця з психології навчання дорослих Девіда Колба (David Kolb, 1939 р. н), який займається питаннями професійної освіти, розвитку кар'єри, експериментального навчання, індивідуальних і соціальних змін [23]. На початку 70-х років минулого століття Девід Колб спільно з Ронном Фраем (про якого часто забувають), розробили експериментальну модель навчання. Зараз висловлюються думки про те, що Д. Колб не був піонером у цьому дослідженні, але саме його теорія увійшла в історію і науку під загальновідомою назвою «Цикл Колба». Іншими словами її називають як цикл емпіричного навчання, чотириступенева емпірична модель процесу навчання і засвоєння нової інформації та ін. Вона була опублікована в 1984 році, застосовується в основному в навчанні дорослих, але також отримала певне поширення у вищій школі. Цикл Колба – теорія, згідно якої весь процес навчання та освоєння інформації в дорослих, що навчаються, складається з 4 ступенів (рис. 1):



Рис. 1. Цикл Колба

- 1) безпосередній конкретний досвід (concrete experience);
- 2) рефлексивне спостереження, коли слухач обмірковує те, що він дізнався (observation and reflection);

3) теоретичне узагальнення, коли слухач вводить нові відомості в систему вже наявних знань і встановлює між ними зв'язки (forming abstract concepts);

4) експеримент і самостійне застосування нових знань на практиці (testing in new situation).

Автор наголошує, що слухач може підключитися до навчання на будь-якому щаблі (хоча найчастіше саме з досвіду), але далі буде навчатися по нескінченній спіралі, переходячи з одного рівня на інший в строгій послідовності. Завершення одного рівня є початком наступного. Крім того, різні люди віддають перевагу різним ступеням циклу навчання. Автори називають це стилем навчання. Цикл Колба в подальшому став основою для багатьох цікавих теорій. Наприклад, концепція стилів навчання Пітера Хані і Алана Мамфорда, які виділяють 4 стилі навчання – Активіст, Мислитель, Теоретик, Прагматик і співвідносять його зі ступенями теорії Колба (рис. 2).



Рис. 2. Стилi навчання у відповідності до циклу Колба

Сьогодні багато фахівців використовують цикл Колба під час розробки тренінгів та в коучингу. Проте слід враховувати певні небезпеки застосування моделі, перераховані різними фахівцями:

1. Цикл Колба можна застосовувати тільки тоді, коли немає ризику для бізнесу, тобто якщо навчатися своїми, ще не дуже випробуваними методами, що не зашкодять роботі.

2. Може статися демотивація навчання та діяльності, якщо практичне застосування виявилось не дуже вдалим.

3. Для кожного ступеню характерні й ефективні різні методи навчання, застосовуються різні технології. Неврахування цього знижує ефективність.

4. Навчання буде ефективним за умови, якщо пройдені всі щаблі.

Аналіз, розуміння та сприйняття нових теорій і технологій в освіті дорослих допоможе збудувати повноцінну модель професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки.

Структура моделі професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки. У результаті аналізу популярних сьогодні моделей розвитку персоналу, зокрема модель-концепції людського розвитку, моделі підтримки працівників, моделі конкурентних переваг, моделі підтримки суспільства та ін. виявилися як переваги, так і недоліки кожної з них [9; 19].

У контексті нашого дослідження модель професійного розвитку персоналу бачиться як проста, конкретна, чітко вибудована система, спрямована на досягнення стратегічних цілей, які ставить перед собою компанія (фірма, підприємство), виходячи зі своїх можливостей (управлінських, організаційних, фінансових, інформаційних), здатна до впровадження та реалізації на практиці.

Досвід всесвітньо відомих компаній показує, що успішна модель професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки будується на персонал-технології. Під персонал-технологією М. Магура та М. Курбатова розуміють стандартизований метод досягнення заздалегідь визначених результатів за конкретним напрямом роботи з персоналом [12, с. 35].

Для того, щоб модель дозволяла організації надійно досягати

запланованих результатів, вона повинна відповідати певним вимогам. Аналіз наукової літератури дає нам можливість виявити наступні найважливіші вимоги до моделі розвитку персоналу: відповідність цілей і завдань філософії та стратегії управління в організації; використання ефективних методів і процедур, що дозволяють вирішувати поставлені завдання; фінансова та матеріальна забезпеченість процесу реалізації моделі; належна кваліфікація та мотивація виконавців, відповідальних за реалізацію моделі; наявність нормативних документів, на базі яких реалізується модель; періодична оцінка ефективності моделі і внесення коректив за результатами оцінювання; підтримка моделі з боку вищого керівництва.

У контексті зазначеного можемо виділити основні складові моделі та етапи її впровадження (рис. 3).

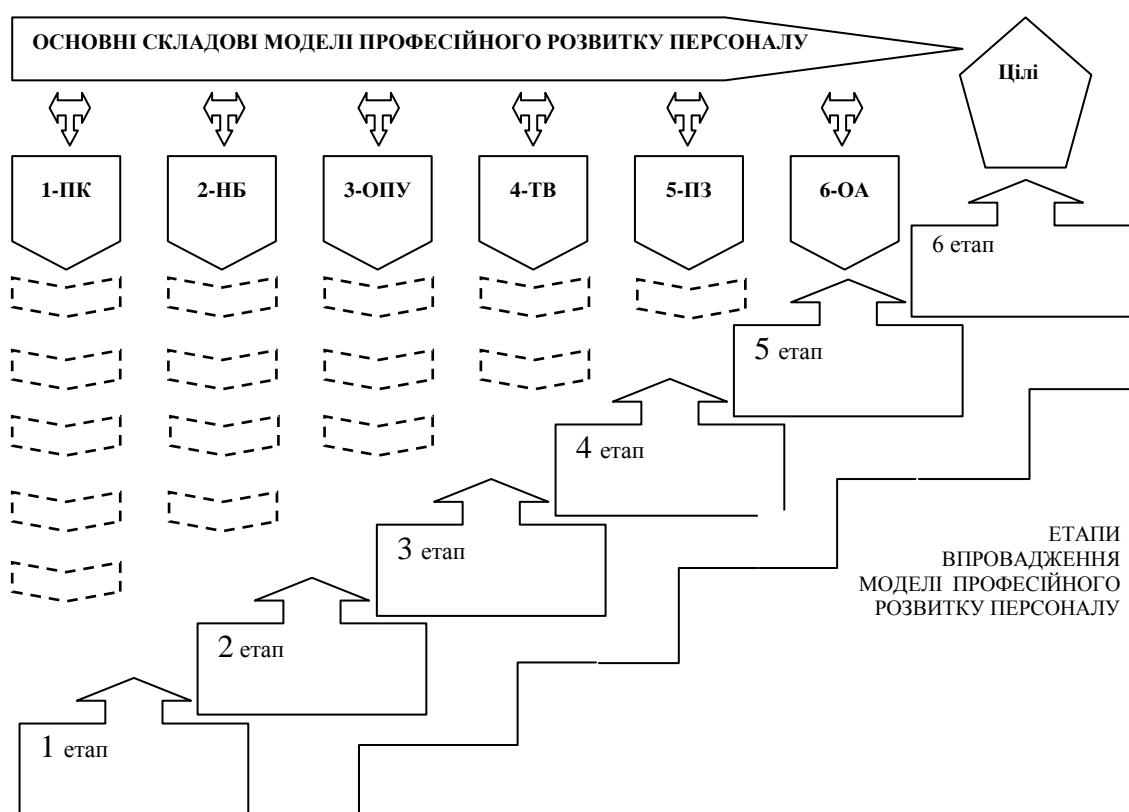


Рис. 3. Основні складові та етапи впровадження моделі професійного розвитку персоналу

Першою чи не найважливішою складовою, завдяки якій може стартувати модель, є підтримка керівництва (ПК). Як засвідчує практика, впровадження моделі відбувається максимально результативно за умови розуміння важливості цього процесу з боку вищого керівництва фірми. Зацікавленість, підтримка і готовність керівного складу до навчання персоналу забезпечує системний підхід до організації цього процесу. Керівник визначає обсяги і джерела фінансування, призначає куратора для планування, організації та контролю процесу навчання, встановлює періодичність розгляду цих питань на нарадах, вносить в існуючий регламент організації систему інформування про стан навчання, про форми участі представників вищого керівництва в процесі навчання, про виконання намічених планів і визначення найближчих перспектив розвитку організації тощо.

Наступною складовою, яка забезпечує юридичну та фінансову підтримку моделі, визначено наявність нормативної бази (НБ). Цей елемент взаємопов'язаний із попереднім, оскільки безпосередньо від керівника залежить затвердження нормативно-правової бази, яка дасть змогу забезпечити модель необхідними матеріальними і фінансовими ресурсами. Крім того, наявність документів, правил, приписів, регламентів, зафіксованих у відповідних наказах, положеннях, інструкціях, сприяють:

- визначенню того, якою мірою положення та інструкції, що регламентують процес навчання, дозволяють забезпечити ефективну роботу з підготовки персоналу;
- виявленню того, наскільки оптимальним є порядок взаємодії підрозділів та посадових осіб, що відповідають за навчання;
- встановленню того, наскільки чітко документи, що регламентують процес навчання, визначають порядок внесення змін в існуючий регламент організації.

Третьою складовою моделі є створення організаційно-педагогічних умов для навчання персоналу (ОПУ). Це, в першу чергу, наявність відповідних приміщень, забезпечення навчального процесу необхідною технікою та

обладнанням, що відповідає сучасним вимогам, презентаційною технікою (мультимедійний проектор і комп'ютер) для демонстрації навчальних матеріалів, засобами оргтехніки для підготовки і розмноження необхідних навчальних, методичних, роздаткових матеріалів, (анкет, листів оцінювання тощо). Крім того, мають бути аудиторії, забезпечені обладнанням, необхідним для вивчення специфічних предметних напрямів діяльності організації [5, с. 122].

Безпосередньо реалізовувати модель навчання мають тренери і викладачі (ТВ). Тренерсько-викладацький склад є наступною ключовою складовою моделі. Саме рівень викладання є найважливішою умовою якісного навчання, тому організації, що реалізують модель, приділяють особливу увагу підготовці і розвитку викладачів. Згідно з принципами управління якістю, освітня послуга полягає в тому, щоб забезпечити працівника тими навичками і знаннями, які йому необхідні на даний момент для професійної діяльності. Доцільно акцентувати увагу на тому, що управління якістю навчання зводиться до розробки і здійснення системи заходів, що дозволяють ефективно надавати освітні послуги такої якості, яка забезпечує відповідність результату освіти вимогам організації, а саме:

- визначення дій, необхідних для забезпечення потрібного рівня кваліфікації організаторів, методистів і викладачів;
- забезпечення належної кваліфікації і високої мотивації виконавців;
- визначення ступеня відповідності кваліфікації і досвіду організаторів, методистів і викладачів вимогам, що дозволяють забезпечити успішне досягнення цілей навчання.

Від рівня сформованості тренерсько-викладацького складу залежить наступна складова моделі – її програмне забезпечення (ПЗ), яке передбачає розроблення програм, вибір форм і методів навчання. На сьогоднішній день доцільним є використання прогресивних методів навчання, заснованих на креативних та інтерактивних підходах. В останні десятиліття ця група методів знаходить широке застосування у сфері внутрішньофірмового навчання і

внутрішньофірмової підготовки персоналу. До таких методів належать ділові і рольові ігри, мозковий штурм, обговорення в групах, метод конкретних ситуацій, тощо. Такі методи базуються на принципах навчання дорослих, які відрізняються від підходів традиційної педагогіки [5, с. 123].

Погоджуємося з думкою вчених про те, що для моделі професійного розвитку персоналу важливим є відповідність вибраних методів навчання стратегічним цілям організації, виявлення необхідності розширення або скорочення конкретних форм і методів навчання, внесення тих чи інших коректив у процес їх використання, пошук нових методів, які б могли забезпечити вищі результати з точки зору визначених цілей навчання [2; 5; 12].

Обов'язковою складовою моделі є своєчасна і всеохопна система контролю та звітності, тобто постійний неперервний моніторинг, який передбачає оцінювання й аналіз навчальної діяльності (ОА). Цей елемент забезпечується такими процедурами, як оцінювання валідності та надійності методів навчання, оцінювання дієвості сформованої практики морального і матеріального стимулювання працівників, які забезпечують процес навчання, визначення того, наскільки вірно встановлено терміни підбиття підсумків навчання, опитування виконавців з метою визначення їх задоволеності своєю роботою і зацікавленості у найкращому виконанні поставлених перед ними завдань, а також визначення відповідності системи навчання встановленим критеріям ефективності і поставленим цілям.

Слід зауважити, що перераховані вище складові покликані забезпечити ступінь відповідності моделі заявленій організаційній стратегії, внутрішньофірмовій філософії та практиці управління, системі принципів і пріоритетів, що лежать в основі діючої організації. У практичному плані модель направлена на досягнення цілей та завдань, намічених організацією.

Як засвідчує практика, розробка і втілення моделі з урахуванням описаних вище вимог та основних складових передбачає низку етапів.

Етапи реалізації моделі професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки. Важливість цього етапу моделі професійного

розвитку персоналу цілком очевидна. Адже саме він робить перші закладки в ефективність усього подальшого процесу навчання персоналу, саме на цьому етапі є можливість передбачити цілий ряд факторів і вирішити всі питання найбільш оптимальним чином, з урахуванням стратегічних цілей і конкретних завдань організації, а також рівня підготовки персоналу.

З метою успішної реалізації моделі професійного розвитку персоналу на першому етапі доцільно проведення наради на рівні керівництва фірми, присвяченій розгляду цілей і завдань, пов'язаних з упровадженням розробленої моделі. Керівник компанії, HR-директор або фахівець, відповідальний за створення навчального центру та постановку системи навчання в компанії, спільно вирішують низку ключових питань. Без узгодженості поглядів керівного складу важко розраховувати на підтримку і співпрацю керівників усіх рівнів. Цей етап має вирішальне значення для подальшого успішного і результативного просування навчання персоналу, оскільки тут вирішується такі основоположні питання, що передують початку навчання персоналу та впливають на весь його подальший процес:

- чи готова організація інвестувати кошти в навчання персоналу, чи керівництво воліє наймати на роботу фахівців, що вже мають необхідний рівень кваліфікації;

- який бюджет необхідно і оптимально витратити на навчання;

- на яких умовах організація буде навчати співробітників: за власний рахунок, надання позики, за рахунок співробітника з подальшою компенсацією витрат у певних випадках, виплата стипендії тощо, і які кошти організація готова виділити на ці цілі;

- як організація буде мотивувати своїх співробітників до навчання, чи будуть працівники, які не пройшли навчання, обмежені в можливостях посадового зростання, чи буде навчання пов'язане з перспективою службового зростання і підвищення заробітної плати; чи буде участь у навчальних програмах добровільною чи обов'язковою і визначатиметься в наказовому порядку;

- чому навчати різні категорії співробітників, чи є в розпорядженні організації готові апробовані програми навчання, чи слід їх розробляти своїми силами або замовляти ззовні;

- де проводити навчання, чи є власні приміщення, технічні засоби та інші ресурси, необхідні для проведення навчання;

- хто буде проводити навчання, тбто чи є в організації власні викладачі (тренери, інструктори) чи їх потрібно готувати або запрошувати; на яких умовах будуть залучатися викладачі;

- у який час і в якій формі буде здійснюватися навчання: з відривом чи без відриву від виробництва, в денний чи вечірній час, в робочий час або у вихідні;

- як оцінювати результати навчання та ін. [12; 11].

Ставлення вищого керівництва до навчання персоналу значною мірою пов'язане з розумінням того, які вигоди отримує в результаті організація і які витрати вони несе при навчанні різних категорії співробітників. Крім того, навчання має бути корисним не лише для організації, а й для окремих працівників. Розглянемо переваги, які отримує організація в результаті навчання:

- навчання працівників дозволяє більш успішно вирішувати завдання, пов'язані з новими напрямками діяльності та підтримувати необхідний рівень конкурентоспроможності (підвищення якості та продуктивності праці персоналу, зниження собівартості продукції, розвиток нових напрямків на виробництві та ін.);

- підвищення прихильності персоналу до організації (таким чином організація підвищує цінність людських ресурсів, які знаходяться в її розпорядженні);

- зниження плинності кадрів;

- підвищення адаптивної здатності персоналу до мінливих умов і вимог ринку праці;

- навчання дозволяє підтримувати і поширювати серед співробітників

основні цінності та пріоритети організаційної культури, інформувати про нові підходи й норми поведінки, покликані підтримувати організаційну стратегію: все частіше вище керівництво розглядає навчання, як інструмент підтримки внутрішньофірмової стратегії.

Переваги для співробітників: зростання рівня кваліфікації та компетентності; більш висока задоволеність своєю роботою; зростання самоповаги; розширення кар'єрної перспективи.

Крім отриманих переваг слід враховувати, що навчання персоналу пов'язане і з витратами. Серед витрат можна виділити дві категорії: прямі і непрямі. До прямих витрат відносять: оплата тренерам і допоміжному персоналу, навчальні матеріали, оренда приміщень. До непрямих – необхідність звільнення співробітників від роботи на період навчання (як правило, зі збереженням заробітної плати); збільшення навантаження на інших співробітників, яким доводиться виконувати роботу відсутніх колег під час їхнього навчання. З непрямыми витратами пов'язаний ризик втрати тих співробітників, які підвищили свій професійний рівень, відповідно і конкурентоспроможність на ринку праці. З метою утримання таких співробітників розробляються різні додаткові заходи, наприклад укладення договору, розширення функціоналу та інші.

Іноді досить важко сказати які витрати, прямі чи непрямі є для компанії найбільш значимими. Але на питання «навчати чи не навчати» можна відповісти словами «Якщо ви вважаєте, що освіта обходиться дорого, то подумайте, яку ціну вам доведеться заплатити за неуцтво своїх працівників».

Важливим для керівництва є вирішення проблеми, яку кількість коштів з точки зору ефективності та розумної економії, закласти в бюджет на навчання співробітників на рік. Особливо це питання актуальне в умовах фінансової кризи, яка, безумовно, вносить свої корективи у його вирішення. За відомостями, опублікованими у відкритих джерелах, у великих західних компаніях витрачають на навчання, підготовку і підвищення кваліфікації співробітників 0,5–2 % від річного обороту компанії [11].

У вітчизняних компаніях цей показник на сьогодні не має якого-небудь середнього значення, оскільки практика системного щорічного планування й бюджетування витрат на навчання та розвиток персоналу існує не так давно. Тому в кожній компанії вироблені свої принципи формування та використання бюджету, при цьому на розмір бюджету впливають, як правило, два ключові чинники – потреби компанії в навчанні та її фінансовий стан. За наслідками проведених досліджень у 2008 році провідні компанії витрачали на навчання і розвиток персоналу від 2 до 10 % свого бюджету. Після 2008 року в умовах кризи ця цифра різко скоротилася, проте в планах компаній на 2015–2016 рр. намічаються позитивні тенденції в плані збільшення бюджету на навчання персоналу. Адже саме навчання й розвиток персоналу дозволяє створити працездатну команду, яка допоможе вибратися з кризи з найменшими втратами, а то і з прибутком для компанії.

Узагальнення описаних вище питань, завдань та проблем, що вирішуються керівництвом та спеціалістами відділів навчання на першому етапі реалізації моделі професійного розвитку персоналу можна розподілити на 4 групи: стратегічні, дослідницькі, методичні, організаційні [13] (рис 4).

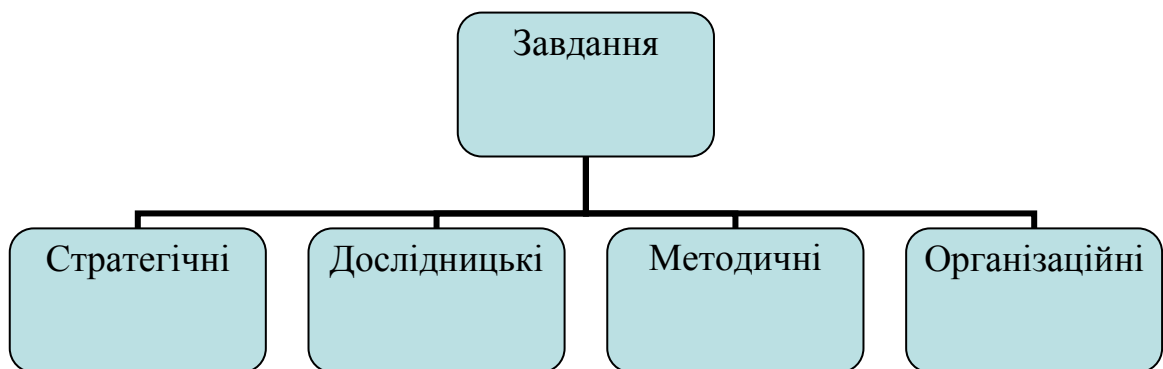


Рис. 4. Завдання, що вирішуються керівництвом на першому етапі реалізації моделі професійного розвитку персоналу

Стратегічними завданнями займається керівний склад фірми. Керівник відділу навчання спільно з вищим керівництвом формулює загальний план

діяльності у сфері навчання та підвищення кваліфікації персоналу, який складається з наступних пунктів:

1. Визначення цілей, які організація прагне досягти в ближній і далекій перспективі.

2. Перелік вимог до кваліфікації співробітників для успішного досягнення цих цілей.

3. Перелік знань, умінь і навичок, яких не вистачає співробітникам.

4. Програма дій, спрямована на приведення у відповідність рівня підготовки персоналу тим завданням, які доведеться вирішувати організації в найближчий час.

Дослідницькі завдання полягають у збиранні інформації до, під час і після завершення навчання різних категорій персоналу, її аналіз та узагальнення отриманих результатів. Це ті завдання, які необхідно вирішити в першу чергу при визначенні потреби працівників організації в навчанні і при розробці структури та змісту навчальних програм. Вирішення дослідницьких завдань необхідне і для оцінки ефективності проведеного навчання (складання опитувальників, тестування, оцінювання кількісних і якісних показників).

Методичні завдання пов'язані з плануванням методів і форм навчання персоналу. Під час організації навчання важливим етапом є підбір методів навчання і розробка програм підвищення кваліфікації та розвитку персоналу. У першу чергу це мають бути такі методи і форми навчання, які найбільшою мірою могли б допомогти організації в досягненні поставлених перед нею цілей (підвищення якості товарів і послуг, зниження собівартості продукції, формування нової організаційної культури, підвищення віддачі від кожного співробітника і т. п.) Важливо підібрати оптимальні форми та методи навчання та визначити їх правильне поєднання для кожної категорії співробітників. Найбільш поширені сьогодні такі форми роботи з персоналом, як тренінги, семінари, навчання на робочому місці, наставництво, ділові ігри, розбір практичних ситуацій, навчальні кіно- і відеофільми, стажування, робочі ротації та ін. Сучасні тенденції в організації навчання персоналу полягають у

скороченні часу на лекційні матеріали і все більш широке використання активних методів навчання. Все більше уваги відводиться практичному відпрацюванню досліджуваного матеріалу і закріпленню навичок на практиці.

Організаційні завдання. Навчання персоналу має опиратися на чітку систему планування та контролю, розподілу відповідальності в процесі навчання. Перше організаційне завдання полягає у визначенні потреби в навчанні та розвитку. У вирішенні цього завдання беруть участь фахівці відділу навчання та керівники всіх рівнів організації. До наступних організаційних завдань можна віднести:

- призначення відповідальних за проведення навчання;
- ведення документації, підготовка наказів і розпоряджень;
- комплектування навчальних груп та контроль відвідуваності;
- підбір викладачів (внутрішніх і зовнішніх);
- підготовка приміщень і вирішення питань технічного оснащення та ін.

Ці питання за своєю суттю не є складними, але від якості їх вирішення часто залежить загальний успіх процесу навчання.

Розроблення та затвердження нормативно-правової бази. На другому етапі реалізації моделі професійного розвитку персоналу проводиться узгодження і підготовка до затвердження загального пакету документів, що регламентують розвиток і навчання персоналу. Підготовку документації доцільно розподілити по кроках – так легше зрозуміти, які документи і коли розробляються і приймаються в різних організаціях [3] (Рис. 5).

Перший крок можна назвати підготовчим. На цьому етапі розробляються і узгоджуються різні положення, а саме: положення про систему навчання (положення про навчання), положення про центр навчання та розвитку співробітників (про відділ), положення про кадровий резерв (схема підготовки кадрового резерву, методика його формування, робота з кадровим резервом), положення про управління кар'єрою (планування кар'єри, матриця просування співробітників, індивідуальний план розвитку співробітника, включеного до кадрового резерву) посадові інструкції (у тому числі фахівця з навчання

персоналу).

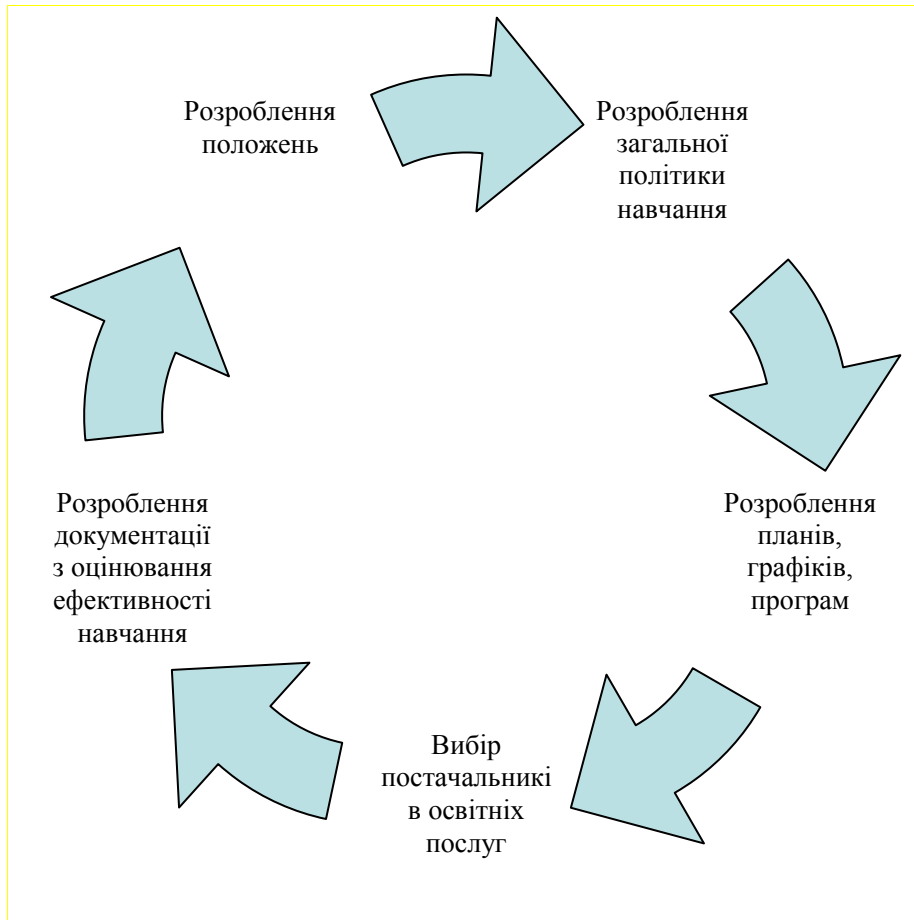


Рис. 5. Поетапність підготовки загального пакету документів

Наступним кроком буде розроблення загальної політики в галузі навчання: виявляються потреби в навчанні персоналу за попередньо розробленою методикою, складаються плани навчання (стратегічний, оперативний, поточний, адаптаційний та ін.), розробляються програми навчання різних категорій персоналу, матриці (карти) компетенцій, професійні схеми зростання, зразки заявок на навчання персоналу (від керівників структурних підрозділів і персоналу), порядок звітності та оцінювання результатів навчання, створюється база даних єдиного тарифно-кваліфікаційного довідника, прописуються перші накази про навчання.

Третій крок пов'язаний безпосередньо з навчанням. Розробляються положення про дистанційне навчання, положення про наставництво, положення про проведення бізнес-тренінгів, положення про проведення

ділових і рольових ігор, положення про коучинг, положення про стажування (для окремих категорій працівників), навчальні плани, графіки навчання (плани-графіки навчання), довгострокові, короткострокові навчальні та тренінгові програми із зазначенням цільової аудиторії, мети навчання, очікуваного результату, тривалості; затверджується бюджет навчання.

Четвертий крок стосується самих учасників навчання. На цьому етапі розробляються критерії вибору постачальника освітніх послуг (внутрішнього і зовнішнього), положення про проведення тендеру з вибору провайдера для навчання, договір про навчання (про надання інформаційно-консультаційних послуг) або додаткова угода про навчання до трудового договору, положення про інститут внутрішніх тренерів, процедура оцінювання роботи внутрішніх тренерів, положення про систему матеріального заохочення осіб, зайнятих у системі внутрішньофірмового навчання, фіксуються результати переговорів з постачальником щодо всіх аспектів змісту навчальних програм, договір для персоналу, технічне завдання на проведення навчання співробітників, акт про проходження навчання співробітником, індивідуальні плани розвитку, анкети для відбору до кадрового резерву та ін.

На п'ятому, завершальному, етапі розробляється документація, пов'язана з оцінюванням ефективності навчання: положення про систему оцінювання (інструкції з оцінювання ефективності навчання), оцінювання викладача (постачальника) за результатами зворотнього зв'язку від учасників навчання, анкети вхідного / вихідного контролю рівня знань, анкети емоційної задоволеності навчанням, анкети готовності застосовувати отримані знання на практиці, анкети заміру змін у поведінці, а також різного роду звіти: звіт про навчання і розвиток співробітника, інформація про фінансові витрати на навчання для подальших розрахунків інвестицій, аналітичний звіт діяльності відділу навчання, протоколи засідання кваліфікаційної комісії, зразки посвідчень, сертифікатів. На основі отриманих результатів і зворотнього зв'язку проводиться коригування системи навчання.

Серед перерахованих вище документів вважаємо за доцільне детальніше

зупинитися на таких основоположних і трудомістких документах, як положення про внутрішньофірмове навчання та його планування. Основною метою системи внутрішньофірмового навчання персоналу є підвищення професійного рівня співробітників компанії для забезпечення високої якості бізнес-процесів. Система внутрішньофірмового навчання дозволяє вирішувати наступні завдання:

- оперативне виявлення та якісне задоволення потреб підрозділів компанії в навчанні різних категорій персоналу;
- підвищення ефективності виконання співробітниками своїх професійних обов'язків;
- підготовка кадрів для заміщення керівних посад і тих позицій, на яких потрібен високий рівень кваліфікації;
- підвищення професійної майстерності та рівня мотивації співробітників [17].

Система внутрішньофірмового навчання охоплює наступні етапи:

1. Виявлення потреб у навчанні.
2. Збір та аналіз інформації.
3. Складання планів навчання.
4. Затвердження планів та ознайомлення керівників.
5. Проведення планового навчання.
6. Оцінка ефективності навчання.
7. Коригування планів навчання.
8. Формування кадрового резерву на висування.

Як засвідчує практика, в положення про внутрішньофірмове навчання варто закласти такі розділи, як адаптація, стажування, навчання та оцінювання результатів навчання.

1. Адаптація – це процес ознайомлення нового співробітника з особливостями роботи в компанії: посадовими обов'язками, правилами внутрішнього розпорядку, бізнес-процесами, стандартами внутрішньофірмової культури. Всі прийняті на роботу співробітники протягом одного тижня

проходять адаптаційні заняття, організовані заступником директора з персоналу, присвячені питанням історії існування компанії, тенденціям її розвитку, сформованої внутрішньофірмової культури.

Під час прийому на роботу нового співробітника його безпосередній керівник проводить інструктаж, спрямований на ознайомлення з посадовими обов'язками і документами, що регламентують зміст робіт, правилами і нормами здійснення бізнес-процесів і правилами внутрішньофірмової поведінки, прийнятими в компанії.

Організація процедури адаптації адміністративно-управлінського персоналу регламентується спеціально розробленою програмою адаптації, в якій міститься: перелік тем і питань, що стосуються діяльності компанії, необхідних для освоєння новим співробітником, і опис етапів адаптації з переліком осіб, відповідальних за їх проведення. Після закінчення адаптації нові співробітники заповнюють відгук про проходження адаптації, де оцінюють якість проведення ознайомлювальних занять керівниками підрозділів і залишають свої коментарі.

2. Стажування. Після закінчення проходження адаптації для кожного нового співробітника безпосереднім керівником складається індивідуальний план роботи на випробувальний термін (від 1 до 3 місяців). Стажування являє собою процес освоєння співробітником посадових обов'язків безпосередньо в процесі роботи протягом випробувального терміну або при переведенні на іншу посаду.

Для більш швидкого і ефективного включення працівника в бізнес-процеси керівник напрямую призначає йому наставника з числа досвідчених фахівців компанії відповідного профілю. Кінцевим результатом проходження стажування є оволодіння співробітником правилами і нормами існуючих в компанії бізнес-процесів, готовність до самостійного виконання посадових обов'язків.

Після завершення терміну стажування в службу персоналу безпосереднім керівником представляється звіт про результати проходження

стажування співробітником. Відгук керівника про роботу співробітника в період стажування надається директору департаменту заступником директора з персоналу за тиждень до закінчення випробувального терміну. За результатами проходження стажування керівництвом робиться висновок про професійну компетентність співробітника і його придатність для роботи в підрозділах компанії.

3. Навчання – це придбання нових знань і навичок, підвищення кваліфікації персоналу компанії, необхідне для більш ефективного виконання посадових обов'язків. У компаніях здійснюються два види навчання: зовнішнє і внутрішнє. Внутрішнє навчання передбачає підвищення кваліфікації та навчання персоналу на підприємстві силами внутрішніх ресурсів компанії. Зовнішнє навчання передбачає навчання співробітників компанії в ліцензованих освітніх навчальних закладах та центрах, участь у тренінгах, семінарах, конференціях тощо.

Внутрішнє і зовнішнє навчання співробітників здійснюється на підставі внутрішньофірмових планів навчання, розроблених з урахуванням стратегічних цілей розвитку компанії та утверджених генеральним директором.

Планування є відповідальним і трудомістким процесом. План розвитку персоналу компанії виробляється згідно з «Положенням про внутрішньофірмове навчання». Деякі організації, як правило великі, мають цілий штат фахівців, які ставляться до організації процесу навчання вельми серйозно і складають кілька видів планів навчання персоналу: стратегічний, оперативний, поточний та ін.

1. Стратегічний (або перспективний) план навчання, націлений на формування загальної концепції навчання персоналу компанії на тривалий період часу, складається на 2 і більше років, визначає стратегію навчання, тобто основні види, форми, тематичні напрями, планований склад учнів; враховує випереджувальні потреби в навчанні, пов'язані з перспективами (планами) розвитку компанії на вказаний період; відповідно змінюється у

зв'язку зі змінами в наступних планах.

2. Оперативний план (або річний) формується на календарний рік і деталізує стратегічний план; визначає поточну потребу в навчанні, тематику і види; встановлює всіх зовнішніх провайдерів, з якими укладаються договори про співробітництво. На основі цього плану складається план навчання працівників організації, вказуються приблизні терміни всіх видів навчання.

3. План навчання працівників – підсумковий конкретний документ з чітко визначеними датами, цифрами та показниками, затверджується керівництвом організації і чітко виконується відповідно до встановлених термінів. Цей план складається на період до 6 місяців. Дослідження потреби в навчанні проводиться за допомогою анкетування. Аналіз анкет дозволяє отримати уявлення про потреби керівників і співробітників в навчанні і дозволяє оцінити рівень прагнення співробітників до професійного вдосконалення. Результат аналізу – групування запропонованих тем для навчання за такими ознаками: співвідношення потреб компанії та пропозицій керівників і співробітників, пропозиції, що зустрічаються найбільш часто, потреба в індивідуальному вузькопрофесійному навчанні.

При складанні планів навчання співробітників на рік важливо звернути увагу на те, щоб цей план був збалансований між різними підрозділами й враховував розподіл бюджету на навчання на рік. Важливо, щоб періодичність навчання для співробітників одного підрозділу була не частіше 1 разу на 2-3 місяці, щоб не перевантажувати співробітників і дати їм можливість добре засвоїти і почати застосовувати навички, отримані на попередньому навчанні [18].

Для того, щоб співробітники ставилися до організованого їм навчання відповідально, у договорі розробляються права та обов'язки співробітників.

Щодо обов'язків – наголошується, що співробітник зобов'язаний:

1) відповідально ставитися до навчання і прагнути отримати від нього максимальну користь;

2) повною мірою сприяти застосуванню отриманих знань у роботі;

3) упродовж 2 днів після проходження навчання в зовнішніх освітніх закладах (організаціях) надати договір «Про надання платних послуг», акт «Про надання послуг (виконання робіт)», рахунок-фактуру, копію Ліцензії на освітню діяльність та Додатки до неї, копію отриманого посвідчення;

4) протягом 2 днів після проходження навчання надати в службу персоналу заповнену анкету зворотнього зв'язку;

5) через 1 місяць після навчання надати в службу персоналу анкету зворотнього зв'язку, заповнену безпосереднім керівником;

6) відпрацювати після завершення навчання (за винятком випадків, коли трудовий договір припиняється з ініціативи компанії або навчання є обов'язковим відповідно до діючих нормативних документів) визначений період [14] (табл. 1).

Таблиця 1

Періоди навчання та відпрацювання

№	Вид навчання	Період відпрацювання
1	Короткострокове навчання, тривалістю від 8 до 72 годин	6 місяців
2	Довгострокове навчання, тривалістю від 73 до 500 годин	1 рік
3	Довгострокове навчання, тривалістю більше 500 годин	2 роки

У разі, коли співробітник перериває навчання або не отримує після завершення навчання диплом, свідоцтво або сертифікат, передбачені програмою, за винятком випадків захворювання чи травми, або припиняє роботу в компанії раніше терміну закінчення періоду відпрацювання, він відшкодовує компанії витрачені на його навчання кошти пропорційно відпрацьованому періоду. Моментом початку періоду відпрацювання

вважатиметься дата отримання диплома, свідоцтва, сертифіката або повідомлення.

Зазначимо, що найбільш повний опис плану навчання працівників міститься в ГОСТі Р ІСО 101015-2007, згідно з яким план повинен включати:

1. Цілі та вимоги організації.
2. Заявку на навчання.
3. Мету навчання.
4. Учнів (цільові групи або персонал).
5. Методи і орієнтовний зміст навчання.
6. План-графік і програму навчання із зазначенням тривалості, термінів і основних стадій навчання.
7. Вимоги до ресурсів (матеріали, необхідні для навчання, і персонал).
8. Фінансові витрати;
9. Критерії та методи оцінювання результатів навчання в цілях визначення задоволеності учнів, придбання учнями знань, навичок і підготовки, виконання учнями завдань без відриву від роботи, задоволеності з боку керівництва, впливу на організацію процедур моніторингу процесу навчання.

Узагальнюючи викладені вище положення, можемо констатувати, що для того, щоб розпочати роботу з планування, передусім потрібно остаточно з'ясувати:

- 1) категорії та кількість співробітників, яким необхідно пройти навчання;
- 2) компетенції, які необхідно сформулювати в ході навчання;
- 3) форми і методи навчання, місце проведення та умови співробітництва із зовнішніми провайдерами (якщо такі передбачені);
- 4) розрахунок бюджету на навчання на основі врахування всіх витрат ;
- 5) терміни навчання (розклад), навчальні плани та програми;
- 6) критерії оцінювання результатів навчання;
- 7) відповідальні за всі перераховані вище кроки та заходи [15].

Завершити план допоможуть такі попередньо підготовлені документи, як: 1) стратегія розвитку організації; 2) заявки на навчання від керівників структурних підрозділів, менеджерів напрямів, самих працівників та ін.; 3) карти компетенцій; 4) кадрові документи, результати атестації співробітників, посадові інструкції; 5) аналіз ринку освітніх та тренінгових організацій; 6) аналіз власних можливостей і ресурсів [17].

До моменту узгодження плану та бюджету проводяться попередні переговори з провайдером освітніх послуг, запрошеними ззовні тренерами для визначення дати проведення занять, орієнтовної вартості. Погоджений план і бюджет затверджуються генеральним директором. У разі необхідності в план вносяться корективи. Заявки від підрозділів, які не подані в зазначені терміни, включаються до плану навчання на наступні півроку.

Відповідно до затверджених планів навчання служба персоналу забезпечує проведення навчальних процедур. Навчання може здійснюватися силами внутрішніх ресурсів компанії або в ліцензованих навчальних закладах. Рішення про необхідність зовнішнього навчання може бути прийняте в наступних випадках:

- неможливість організації провести певний вид навчання силами фахівців компанії;
- необхідність отримання кваліфікаційного свідоцтва, сертифіката, атестації і т.п. документів, що дають право на виконання певних робіт за напрямом діяльності компанії;
- необхідність вивчення змін в законодавчих актах і наступних за ними змін у роботі;
- необхідність обміну досвідом між колегами по роботі в проблемних областях у формі конференцій і семінарів: основним завданням учасників таких заходів є ознайомлення з новим досвідом, обмін думками з приводу існуючих проблем, їх можливих рішень, технології їх реалізації.

Кінцевим результатом навчання співробітника є підвищення його рівня кваліфікації, що виражається в отриманні ним нових знань і навичок,

підтверджене оцінкою безпосереднього керівника у формі «Оцінки роботи співробітника після проходження навчання». У разі проходження сертифікованих програм навчання в ліцензованих навчальних закладах результат навчання підтверджується ліцензією, сертифікатом, дипломом, посвідченням або яким-небудь іншим офіційним документом відповідно до встановлених вимог.

Після закінчення навчання в службу персоналу у встановлені терміни надаються такі відомості:

- звіт про результати проходження навчання, що надається керівником підрозділу або співробітником відповідальним за персонал;
- звіт про результати проходження внутрішнього навчання персоналу, що надається керівником підрозділу;
- сертифікаційні документи про проходження навчання в ліцензованих навчальних закладах та центрах.

За результатами річних планів внутрішньофірмового навчання заступником директора з персоналу складається щоквартальна і щорічна звітність, що стосується питань: визначення якості та ефективності окремих видів навчання; ступеня засвоєння слухачами теоретичних знань, практичних навичок і вмінь, а також успіх перенесення цього у виробничий процес.

На підставі звітності служби персоналу про результати проходження навчання робляться висновки про необхідність коригування внутрішньофірмових програм навчання і політики в галузі управління розвитком персоналу.

За результатами щорічного навчання коригуються плани навчання на наступний період.

Результати проведеного навчання (якість викладання, а також ступінь засвоєння матеріалу слухачами, отримані навички і практичні уміння) узагальнюються службою персоналу компанії. Служба персоналу зобов'язана на основі наявних відомостей скласти базу даних «Підготовка кадрів». На основі створеної бази складається «Паспорт підготовки фахівця», що включає

наступні дані:

- прізвище, ім'я, по батькові;
- вік;
- рівень, характер і час отриманої базової підготовки (вищий навчальний заклад, спеціальна освіта та ін);
- спеціальність за освітою;
- робота і навчання до надходження в компанію;
- посада і характер роботи в компанії;
- характер, форми і терміни професійної підготовки за час роботи в компанії;
- знаходження в резерві на висунення;
- особисті побажання в плані професійного зростання;
- рекомендації від безпосереднього керівника щодо підготовки фахівця.

Аналіз цих відомостей дозволить визначити конкретні (адресні) тематичні напрями і форми подальшої підготовки фахівців, сформулювати конкретні програми їхнього навчання, узгоджені з керівниками відповідних структурних підрозділів. Програма повинна охоплювати всі категорії працівників і являти струнку систему розвитку персоналу на довгострокову та короткострокову перспективу.

Вся відповідна інформація з навчання співробітників підприємства сконцентрована в єдиній базі даних служби персоналу, яка розглядає надіслані заявки на навчання та в централізованому порядку формує групи слухачів (або індивідуально) і організацію їхньої підготовки з максимальною можливістю практичної віддачі.

Як правило, відповідальність за уніфікацію (стандартизацію) внутрішньофірмового навчання несе відділ кадрів, але це також може бути і будь-який інший відділ компанії або призначений співробітник. Тут все залежить від рішення керівника і специфіки організації: можуть визначатися цілі підрозділи чи окремі працівники, які відповідатимуть за конкретні ділянки робіт. Важливо розуміти, що реалізація моделі не замикається на кадровій

службі, а вимагає участі та зацікавленої підтримки представників інших підрозділів (виробничих, фінансових, транспортних та інших служб). Бажано, щоб відповідальність конкретних виконавців визначалася не лише в наказах керівництва, але і в їх посадових інструкціях.

У зарубіжних фірмах внутрішньофірмове навчання та підвищення кваліфікації робітничих кадрів є найважливішим завданням служби кадрів. Вони здійснюють методичне забезпечення цієї роботи, безпосередньо беруть участь в організації навчання, оцінюванні, відборі робочих кадрів, плануванні кар'єри працівників, наданні практичної допомоги лінійним керівникам в роботі з підлеглими. У деяких службах кадрів організуються самостійні відділи навчання, які займаються виробничою підготовкою, навчанням інструкторів, майстрів, техніків, робітників, розробляють навчальні матеріали, субсидують навчання за індивідуальними програмами, здійснюють зв'язок з іншими навчальними центрами, забезпечують організаційно-педагогічні умови для неперервного професійного розвитку персоналу компанії.

Створення організаційно-педагогічних умов для професійного розвитку та навчання персоналу. На третьому етапі розпочинається власне практична реалізація системи навчання персоналу. Для ефективної організації внутрішньофірмового навчання знадобиться:

1. Навчальний клас: окрема кімната, обгороджена частина з проектором або просто з дошкою.

2. Розклад занять: поточний (на місяць) видається кожному новому співробітнику при приході в організацію, додатковий (при виході нових процедур або проходженні зовнішнього навчання).

3. Система оцінювання слухачів і обробки результатів, можливо з механізмом прийняття рішення.

Зрозуміло, що навчатися у своїх стінах затишно й комфортно. Якщо в організації є свій обладнаний клас, то це цілком ефективно. Однак, відразу слід організувати навчальний процес так, щоб не відволікали робочі питання. Безумовно, своєчасне вирішення поточних питань вельми важливе, однак

постійне переривання навчального процесу не тільки знижує ефективність для конкретного співробітника, а й відволікає всю групу, а також ускладнює роботу тренера. Якщо подібного ефекту вдається уникнути, то свій добре обладнаний клас може бути найкращим місцем для внутрішньофірмового навчання персоналу [10].

У спеціальному класі чи за межами компанії проводити заняття ефективно з кількох причин:

- можливість змінити обстановку;
- не відволікають робочі питання;
- професійно обладнаний клас (якщо власного немає);
- можливість ефективно організувати питання харчування і відпочинку учасників;
- процес навчання набуває більш яскравого забарвлення внутрішньофірмового заходу, а не просто частини робочого процесу.

Ще один варіант короткострокового навчання персоналу – виїзні семінари. Наприклад, на природі або в навчальному класі, але в іншій країні. Безумовно, такі семінари можуть стати яскравою подією внутрішньофірмового життя. Важливо, звичайно, щоб такі заходи були не на шкоду ефективності робочого процесу.

Окрім місця важливо з'ясувати питання: коли навчати співробітників. Найоптимальніший варіант – тоді, коли є можливість зібрати всіх учасників без серйозного збитку для робочого процесу і притому в змозі ефективного сприйняття нової інформації. Розглянемо переваги й недоліки організації навчання персоналу у вихідні та в робочі дні.

1. Вихідні дні. Переваги: робочий процес не страждає, але при цьому і не заважає учасникам повністю зануритися в навчальний процес. Основний недолік: якщо задіяні обидва вихідні, то співробітники можуть бути втомленими після робочого тижня і на роботу вийдуть не відпочивши.

Але багато чого може залежати від самого семінару-тренінгу і здібностей тренера організувати процес на досить захоплюючому рівні не на

шкоду результативності. У цьому випадку, навчання сприймається, як цікавий захід, що дозволяє відволіктися від робочих буднів і поспілкуватися з колегами в іншій, не робочій, обстановці. Також ефективність залежить і від таких факторів, як внутрішньофірмова культура (ставлення персоналу до навчання, взаємини в колективі), внутрішня і зовнішня мотивація до навчання, особистісні особливості сприйняття кожного окремого співробітника.

Доводиться стикатися, щоправда, і з таким нюансом, як необхідність приділити вихідні домашнім і сімейним справам, невдоволення членів сім'ї, неможливість залишити з кимось дітей. Однак, за належної зацікавленості, як правило, співробітникам вдається вирішити всі ці проблеми, і вони знаходять можливість присвятити ці дні запланованим навчальним заходам. Тут, звичайно, грає роль і своєчасне оповіщення учасників про подібні заходи.

2. Робочі дні. Якщо така можливість у компанії є, то це найкращий варіант, оскільки внутрішньофірмове навчання персоналу розглядається як частина робочого процесу, що підвищує серйозність заходу та відповідальність учасників. Співробітники навіть при низькій початковій мотивації до навчання досить охоче сприймають такий варіант, хоча й тут бувають винятки.

Єдиний серйозний недолік: можуть виникнути проблеми в організації робочого процесу, або співробітники часто відволікатимуться на мобільні переговори навіть перебуваючи поза стінами компанії. У цьому випадку, навіть якщо гучність апарату вимкнена і учасник продовжує навчання, помітно, що він все одно заклопотаний роботою. Часто співробітники не можуть собі дозволити не відповісти на дзвінок клієнта, знаючи, що той чекає від них інформації, або в самому розпалі питання укладання угоди.

Що стосується складу учасників, то важливо з самого початку з'ясувати кілька питань.

Перше питання стосується доцільності організації навчання для співробітників різного професійного рівня підготовки. Може краще визначити один рівень – навчати лише новачків. Однак і в навчанні персоналу різного

рівня при грамотному підході можуть бути свої переваги, зокрема:

- досвідчені співробітники можуть помітити, що новачки дуже сильні і це підштовхне їх до подальшого розвитку;
- досвідчені співробітники можуть поділитися досвідом, дати рекомендації і проявити себе в педагогічному плані;
- досвідчені співробітники можуть опинитися в ролях, коли вони допоможуть підготувати новачків, але при цьому і для себе отримати навички на більш високому рівні.

Друге питання пов'язане з ефективністю спільного навчання співробітників, зайнятих у різних сферах діяльності. З практики можна підтвердити ефективність такого складу у семінарах з командоутворення, внутрішньофірмової культури, особистісного зростання, тайм-менеджменту та ін., де відбувається навчання універсальних прийомів не прив'язаних до конкретної специфіки. Але навіть у спеціалізованих семінарах при грамотній організації навчального процесу, можна ефективно відпрацювати особливості реалізації для кожного і з користю для інших учасників.

Третє питання стосується навчання співробітників різного посадового рівня, особливо рівня начальник-підлеглий. Присутність учасників різного посадового рівня особливо на семінарах з вагомою тренінговою частиною, звичайно небажана. Це ускладнює роботу тренера або впливає на поведінку всіх учасників: підлеглі більш замкнуті й сприймають кожен вправу як атестацію, а керівники не завжди готові показати себе перед підлеглими або їм важко стриматися від коментарів. Багато чого звичайно знову ж буде залежати від теми семінару, особливостей внутрішньофірмової культури, можливостей учасників правильно налаштуватися на навчальний процес і усвідомити рівність ролей для всіх. Також важливо й уміння тренера грамотно поводитися в цій ситуації. При правильному підході, керівники можуть не тільки не заважати навчанню підлеглих, але й стати головними помічниками тренера в процесі навчання. І підтвердженням тому може бути не одноразовий успішний досвід подібних семінарів-тренінгів.

Четверте питання – це оптимальна кількість учасників навчання. Як правило, кількість залежить від конкретної програми і здібностей тренера. Для тренінгу ідеальна група – вісім чоловік. Однак, наприклад, не завжди є можливість і доцільність ділити на окремі групи, якщо у відділі більше людей. При дуже великій групі в окремих випадках розподіл на підгрупи буде бажаним. Проте не один раз доводилося працювати і з досить великою для тренінгу групою і вельми успішно. Важливо в підготовці до семінару враховувати цей аспект при подачі матеріалу, а головне, при організації вправ на відпрацювання практичних навичок. Вправи та ділові ігри також повинні задіяти всю групу незалежно від її розміру. При грамотній організації в таких групах часто виникає особлива динаміка й атмосфера, яка тримає учасників в тонусі і сприяє мобілізації всіх своїх здібностей. Як наслідок, і враження залишаються надзвичайно яскравими. Наголосимо, однак, що на кількість учасників обов'язково слід звертати увагу. Оскільки навчальний процес – це не експеримент для персоналу і не тест на здібності тренера утримувати велику групу. Краще уникати ситуацій, де можуть виникнути ускладнення, що шкодитимуть ефективності навчання.

Максимальний ефект у всіх випадках буде досягтися за відповідної мотивації співробітників. З одного боку, мають рацію керівники, які вважають, що якщо у працівників немає мотивації (внутрішнього бажання) до навчання, то такий співробітник не потрібен, оскільки він не буде розвиватися разом з компанією. З іншого боку, важливо пам'ятати, що невеликій частині людей притаманна внутрішня постійна потреба в розвитку, як риса характеру. Решта будуть прагнути до навчання, якщо будуть мотивовані безпосередньо, або будуть бачити яким чином навчання допоможе досягти інших цілей (наприклад, результатів у роботі, які пізніше виразяться підвищенням зарплати або в посадовому зростанні). Крім того, важливо пам'ятати, що існує рівень неусвідомленої некомпетентності, коли співробітник не знає, чого він не знає. Тому часто співробітники, які неохоче йшли на семінар, оскільки вважали, що все знають, раптом починали відчувати інтерес вже під час навчання. Це

відбувалося тоді, коли вони дізнавалися або бачили, як багато ще є того, чого вони не знали і не використали.

Ефективність цього етапу часто визначається ретельністю і правильними рішеннями на етапі підготовки. Однак, є цілий ряд прикладів, коли саме професіоналізм тренера дозволяє ефективно використовувати всі фактори і гнучко реагувати на будь-яку ситуацію. Для успішності дуже важлива атмосфера навчання. Безперечно, загальний настрій і особистості учасників багато в чому визначають психологічну обстановку на такому заході і все ж дуже багато залежить від здатності тренера створювати і підтримувати максимально комфортну і доброзичливу атмосферу між учасниками.

На ефективність навчання впливає і використання різних засобів навчання: поєднання інформаційної та тренінгової частини, групові та індивідуальні вправи, відеозапис з наступним переглядом, супровід слайдами, використання фрагментів фільмів та багато іншого. Хоча слід зауважити, що в залежності від специфіки теми та особливостей тренерської методики ефективним може бути й найпростіший варіант, коли у тренера його технічний інструментарій складається тільки з фліпчарту і маркера, а в деяких випадках тільки голосу і жестів.

Процес внутрішньофірмового навчання не завершується проведеними навчальними заходами. Важливим елементом цієї системи є постнавчальний супровід. Основне правило підвищення ефективності постнавчального періоду – це впровадження отриманих знань. Співробітник, який пройшов навчання потребує подальшого супроводу. Супровід має дві складових: контроль і сприяння у впровадженні. Оскільки контроль, хоч і мотивує до повторення пройденого матеріалу, однак не є достатнім засобом результативного застосування отриманих знань, то на початкових етапах після проходження навчання організовується допомога в застосуванні отриманих знань. Така допомога не лише мотивує до застосування, але й дозволяє відразу отримувати зворотний зв'язок в правильності використання нових прийомів і компетенцій. Крім того, навіть сама грамотно складена програма не може передбачити всіх

ситуацій, які можуть виникнути на практиці. У цьому випадку можливість розібрати будь-яку ситуацію і отримати рекомендацію тренера допоможе співробітнику гнучко адаптувати нові знання до реальної практики. При цьому, що дуже важливо, співробітник не втратить впевненості у власних силах і віри в ефективність у використаних прийомах.

Ступінь і форма супроводу визначаються в кожній конкретній ситуації. Інтенсивність супроводу визначається цілою низкою факторів, серед яких виділяють в першу чергу:

- індивідуальні здібності учасників навчання;
- внутрішня мотивація до розвитку;
- існуюча мотивація в компанії;
- зміст навчальної програми, можливість відпрацювання на семінарі-тренінгу;
- особливості компетенцій;
- рівень кваліфікації та досвід співробітників;
- складність навичок та компетенцій;
- вимоги та можливості компанії;
- особливості діяльності та її специфіка;
- здатність і професіоналізм тренера;
- використання очних і заочних методик супроводу.

Супроводжувати повинен консультант, який проводив внутрішньофірмове навчання персоналу. Це найбільш оптимальний варіант, оскільки такий фахівець не тільки володіє всіма компетенціями, а й методикою впровадження отриманих знань у щоденну практику. Якщо такої можливості немає або конкретна ситуація в компанії дозволяє, то в якості кураторів впровадження нових компетенцій можуть виступати співробітники служби персоналу, безпосередні керівники або навіть більш досвідчені співробітники. У будь-якому випадку слід рекомендувати повну або часткову участь тренера в етапі супроводу, оскільки це дає найбільший ефект і при цьому підвищує відповідальність тренера за кінцевий результат.

Досить ефективним є вже сам факт існування системи контролю за набутими компетенціями. Така система може бути складовою частиною планової атестації або візуалізуватися як окремий процес. При цьому в другому варіанті можуть використовуватися такі форми контролю, як: тести, опитувальники; ділові ігри, що імітують робочі ситуації; контроль і спостереження на робочому місці; співбесіда (індивідуальна, групова); іспит; обмін думками, обговорення результативності на запланованих нарадах / зборах / робочих заходах.

Ще одним важливим організаційним елементом, на який варто звернути увагу, є своєчасне інформування працівників на всіх етапах навчання. Якщо працівники не отримують своєчасної інформації, то вони будуть керуватися чутками і припущеннями. В результаті може спостерігатися зниження мотивації до навчання, низька готовність використовувати результати навчання у своїй роботі. Способи доведення інформації про порядок навчання персоналу до працівників можуть варіювати від випуску буклетів до повідомлень по місцевому радіо або розміщення відповідних матеріалів на дошці оголошень. В сучасних умовах для інформування широко застосовуються інформаційно-комунікаційні технології.

Формування тренерсько-викладацького складу. На четвертому етапі реалізації моделі професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки вирішуються проблеми вибору викладачів, інструкторів, тренерів, наставників та ін. Формування тренерсько-викладацького складу для проведення навчання або провайдера освітніх послуг – це завжди комплексна проблема і залежить від декількох факторів. Передусім, необхідно визначитися з тематикою, обсягом програм навчання, категоріями й кількістю співробітників, яких необхідно навчити [11].

Як засвідчує практика, оптимальним є комплексний підхід до вибору того, хто буде проводити навчання, а саме:

- для підготовки стажистів, проведення первинного навчання продукту й асортименту послуг компанії, адаптаційних програм логічно буде

використовувати ресурс внутрішніх викладачів (інститут яких належить створити з відповідною мотивацією і статусом), систему наставництва й ресурс внутрішнього тренера;

- для великої кількості співробітників, які потребують проведення навчання за типовими програмами (наприклад, продавці мережі роздрібних магазинів) доцільніше використовувати ресурс внутрішнього тренера, якщо необхідно то й кількох тренерів (коли мова йде про масове системне навчання);

- для послідовного навчання співробітників ключових для компанії підрозділів (продажів, сервісу, закупівель, call-центрів, логістики) найбільш ефективним підходом буде використання можливостей зовнішніх провайдерів, що мають серйозний підтверджений рекомендаціями досвід навчання персоналу. Причому у провайдера повинен бути досвід навчання персоналу не тільки даної категорії і спеціалізації, але й, що вкрай важливо, досвід навчання персоналу саме у даному сегменті ринку. І, звичайно ж, особливу увагу необхідно буде приділити вибору бізнес-тренера (або тренерів), які будуть реалізовувати програму навчання та розвитку персоналу. Вимоги до бізнес-тренера необхідно продумати і узгодити з усіма зацікавленими особами компанії ще на етапі організації та проведення тендеру з вибору провайдера для навчання персоналу;

- для навчання топ-менеджерів і керівників підрозділів компанії краще використовувати ресурс зовнішніх провайдерів навчання (як у відкритому, так і у внутрішньофірмовому форматі), оскільки вони, по-перше, навряд чи підуть навчатися до внутрішнього тренера, по-друге, це й недоцільно;

- для навчання декількох співробітників з відділів вузьким спеціальним знанням (наприклад, бухгалтерів, рекламників, маркетологів), які не потребують поголового навчання, краще використовувати ресурс зовнішніх провайдерів. Найбільш ефективним підходом тут буде направлення таких (окремих) співробітників на відкриті тренінги за заздалегідь складеним на рік планом навчання, а далі використовувати систему каскадного навчання.

Система каскадного навчання передбачає наступні етапи: 1) співробітники, які пройшли навчання, готують семінар і діляться отриманими на відкритому тренінгу матеріалами та навичками з іншими зацікавленими колегами всередині компанії; 2) роздаткові матеріали відкритих тренінгів розміщуються у фонді внутрішньофірмової бібліотеки компанії і знаходяться у вільному доступі для всіх зацікавлених співробітників.

Таким чином, досягається кілька важливих для компанії цілей: економія грошових коштів, досить широке охоплення співробітників, зацікавлених в отриманні даних навичок, вироблення у співробітників, які пройшли навчання на відкритому тренінгу (найчастіше це керівники відділів або найбільш кваліфіковані фахівці) навичок викладання, щоб потім використовувати їх ресурс, як внутрішніх викладачів.

Якщо до цього питання підходити комплексно, то варто орієнтуватися на створення внутрішньофірмового тренерсько-викладацького штату з певною структурою:

1. Наявність HR-менеджера, на якого покладено відповідальність за навчання персоналу. Ця модель не найкраща, оскільки одній людині поєднувати організаційну роботу з викладацькою нелегко, відповідно, менеджер йтиме по шляху найменшого опору – буде запрошувати зовнішніх тренерів.

2. Наявність крім менеджера з навчання хоча б одного бізнес-тренера чи тренінг-менеджера, який займається підготовкою та проведенням занять (наприклад ключового персоналу).

4. Створення окремої структури для навчання – від невеликого навчального центру до корпоративного університету або власної бізнес-школи. Ці структури створюються для того, щоб мати і використовувати внутрішні навчальні ресурси.

Аналіз теоретичних та методичних джерел дозволив нам визначити, в яких випадках доцільно орієнтуватися на власних працівників при мінімальному штаті для навчання:

1. Під час адаптаційного навчання. Як правило, це початкове професійне навчання, занурення в посаду з дуже важливою складовою – формуванням прихильності до компанії, вивченням та прийняттям її внутрішньофірмової культури. В організації завжди є фахівці, які можуть пояснити, донести, зацікавити, залучити новоприбулого працівника до колективу. Цим займаються: менеджер з навчання, керівник підрозділу, колеги, топ-менеджер. Використання зовнішніх ресурсів у цьому випадку абсолютно нелогічне – може виникнути питання «чому в компанії нас вітає стороння людина?».

2. Під час проведення навчання, пов'язаного зі зміною стратегії, цілей і завдань компанії, в тій частині, що стосується всього колективу. Донести достовірну інформацію до всього колективу, сформувати нову залученість, нове спільне бачення може тільки «своя» людина, і чим вища її посада в компанії, тим ефективнішим буде це новий початок. Інакше може виникнути питання – «чому керівництву легше пояснити зміни стратегії сторонній людині, ніж власному колективу?». В подальшому, звичайно, можливе використання зовнішніх ресурсів, особливо якщо будуть потрібні кардинально нові знання та навички.

3. Під час навчання без відриву від робочого місця: наставництво, ротація, баскет-метод, shadowing, secondment, buddying, stretchassignment і ряд інших методів можуть ефективно здійснюватися тільки із застосуванням внутрішніх ресурсів. Це методи переважно індивідуального навчання.

4. Коли необхідно терміново вирішити проблему за допомогою навчання. Іноді немає часу на пошук зовнішнього провайдера, тривалих переговорів з ним, проведення тендерів і т.п. Провести, наприклад, мозковий штурм може і спеціаліст компанії після невеликої підготовки.

5. Коли необхідно підвищити мотивацію до навчання. Хто як не керівник підрозділу чи організації здатний мотивувати працівників, залучаючи свій життєвий досвід, кар'єрний шлях.

6. Внутрішні ресурси компанії (досвідчені працівники) можуть використовуватися в якості експертів, консультантів при підготовці бізнес-

тренером навчальних програм, роздаткового і презентаційного матеріалу.

Важливим аспектом у вдосконаленні системи навчання в організації є вивчення нових тенденцій на ринку тренінгових послуг і додаткової бізнес-освіти для того, щоб використовувати нові, найбільш прогресивні технології для професійного розвитку персоналу компанії. Дуже важливим питанням є, звичайно ж, вибір зовнішнього тренера. [10]. Популярно сьогодні дивитися резюме тренера і запитувати рекомендації. Однак, ні те ні інше при наявності і ефектності не гарантує успішності семінару-тренінгу саме вашої компанії. Безумовно, професійна біографія важлива, однак, більше уваги слід звернути на практичний досвід тренера і його реальні досягнення: де працював, у яких компаніях і що проводив, чи були довгострокові проекти і які.

Однак, слід відмітити й такі ситуації, коли знаменитий тренер розчарував конкретного замовника, а тренер без великого списку регалій з душею підійшов до процесу, максимально врахував запити компанії замовника, встановив контакт з групою і отримав максимальний ефект.

Тому важливо максимально познайомитися з тренером і подивитися на всі його переваги. Переговори у вільній формі спілкування дозволяють вже бачити, чи є сам тренер носієм навичок, яким навчатиме, як він презентує свою програму, чи легко проходить процес спілкування. Не слід забувати, що симпатичність не завжди гарантує ефект. Тому, безумовно, треба спиратися на всі фактори як формальні, так і суб'єктивне враження. До формальних факторів можна віднести такі важливі аспекти як активність тренера: реальна завантаженість, участь у різних проектах, наявність публікацій, особистого сайту, участь у конференціях та інших професійних заходах. Важливі відгуки, особливо отримані не за запитом. Важливо, коли тренера рекомендують клієнти та учасники, які залишилися задоволені на стільки, що самі всюди діляться своїм враженням. Важливо відвідати один із семінарів-тренінгів. Важливо збирати різнобічну інформацію Зверніть увагу, про що говорить тренер на переговорах: про себе, про програму, про майбутніх результати. Не важко здогадатися, що лише останній варіант говорить не тільки про

професійний, але й індивідуальний підходи до потреб і з найкращого боку характеризує потенційного тренера для співробітників.

Методичне забезпечення професійного розвитку та навчання персоналу.

На п'ятому етапі реалізації моделі професійного розвитку персоналу вирішуються питання, пов'язані з методичним забезпеченням навчання. Ми виходимо з положення про те, що методичне забезпечення – це комплекс засобів, необхідних для проведення ефективного навчання персоналу.

У результаті аналізу методичної й теоретичної літератури можемо узагальнити перелік навчально-методичних матеріалів, що повинні бути у викладача (незалежно від того, буде це внутрішній навчальний центр і свій викладач, внутрішній навчальний центр і запрошений викладач, або зовнішній провайдер навчання):

- розроблені на основі навчальних планів програми (всі види короткострокових і довгострокових програм, програм професійної перепідготовки, підвищення кваліфікації, тренінгових і т.д.);

- розроблена методика викладання, у якій відображено своє бачення і свій алгоритм; особливо це необхідно для зовнішніх тренерів; сьогодні вже не можна користуватися старими педагогічними прийомами, списаними зі старих підручників; але викладач повинен довести дієвість і практичність своєї методики;

- комплект конспектів – це не обов'язково від руки написаний чи набраний детальний сценарій заняття, з сучасними підходами це може бути, презентація або, наприклад, цілком сучасний збірник інтелект-карт, що відображає основний зміст пропонованого матеріалу.

- список рекомендованої для самостійного вивчення літератури, добре, якщо викладач зможе видавати не просто список, а самі книги, наприклад, в електронному вигляді, інакше може зіткнутися з відмовкою «не знайшли»;

- збірники практичних завдань, кейсів та ін.;

- методичні рекомендації щодо самостійної роботи, або хоча б алгоритм; інакше, незважаючи на те, що навчає дорослих, може зіткнутися з цілком

дитячою відмовкою – «не зрозуміли, що і як робити»;

З навчальної літератури варто підготувати підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій, довідники, збірники завдань і вправ, кейсів, додаткові матеріали.

Якщо в організації використовується система дистанційного навчання, необхідно мати: електронні навчальні курси; електронні версії навчальних посібників, підручників з системою перевірки вивченого матеріалу за темами (тестовий контроль знань); додаткові електронні матеріали (довідники і словники, мультимедійні курси, навчальні комп'ютерні програми); ділові ігри; записи вебінарів, семінарів, тренінгів; аудіо- і відеопродукти (курси).

Більшість із перелічених вище найменувань можна використовувати і в традиційному навчанні, включаючи їх невеликими фрагментами в лекції, семінари, тренінги. Це, звичайно, неповний перелік того, що може бути в організації, але це база, без якої буде складно контролювати процес навчання, його результати, а також створювати банк знань, який буде допомагати в посттренінговому супроводі.

Одним із найважливіших документів, що забезпечують навчальний процес, є програма. Навчальна програма складається для будь-якого навчального заходу, що проводиться для співробітників фірми незалежно від визначених форм і методів навчання, і від того, чи власними силами, чи за запрошенням зовнішніх провайдерів. Система навчання в компанії створюється не на один рік, тому вона повинна бути комплексною і будуватися на принципах розвитку і поетапного навчання всіх категорій співробітників [18]. Так, у системі навчання обов'язково повинні бути схеми і програми послідовного навчання співробітників ключових для компанії підрозділів (продажу, сервісу, закупівель, call-центрів, логістики), а також програми індивідуального та вибіркового навчання топ-менеджерів компанії і співробітників, які входять до складу кадрового резерву.

Часто буває й так, що компанія, направляє одного або декількох співробітників на відкриті програми. У відповідності з реальною потребою і

фінансовими можливостями компанії в систему навчання можуть бути також включені програми довгострокового навчання найбільш цінних співробітників компанії (наприклад, друга вища або MBA за рахунок компанії, що вимагає також додаткової розробки юридичної документації – складання договору з співробітником і т.п.) і програми навчання співробітників на рік.

Відкриті програми підходять для навчання окремих співробітників, як додаткове заохочення і для відвідування специфічних програм, а також для продовження навчання. Їх перевагою є можливість вибрати програму за рівнем і тематикою максимально відповідними для розвитку конкретного співробітника. Є можливість завести нові ділові зв'язки, обговорити різні аспекти діяльності з колегами і з аналогічною сферою бізнесу. Можна обмінятися досвідом, а також оцінити свій професіоналізм. При позитивному досвіді, наступним кроком слід робити внутрішньофірмовий семінар або серію таких семінарів в рамках розробленої програми розвитку персоналу.

Перевагою внутрішньофірмової програми навчання персоналу є максимально можлива наближеність до специфіки діяльності учасників, можливість побачити професіоналізм колег і оцінити власний, обговорити проблемні виробничі ситуації, обмінятися досвідом з колегами, проявити себе. Також часто можна спостерігати посилення командної згуртованості і підняття внутрішньофірмового духу.

Часто такі програми є і більш економними, особливо в групах більше 5 осіб. Але навіть і в невеликих групах вони доцільні, оскільки тренер може приділити максимум уваги кожному учаснику і максимум навичок відпрацьовується на самому занятті. Це значно полегшує період впровадження для учасників і пост-тренінгового супроводу для тренера.

Ефективним буде не просто вибирати готові програми на ринку, а разом з тренером і консультантом корегувати і адаптувати наявні пропозиції з метою максимально наблизити їх до практичних ситуацій діяльності компанії навіть розробляти нові ефективні програми під конкретні завдання компанії. Без такої щільної взаємодії з тренерами не завжди вдається досягнути

максимального ефекту при виборі з наявних на ринку пропозицій готових програм.

За розробку навчальних програм одразу візьметься далеко не кожен висококваліфікований у своїй виробничій галузі спеціаліст. Тому буде доречним, на нашу думку, зупинитися на загальних підходах до розробки внутрішньофірмових навчальних програм. Це може стати відправним пунктом для внутрішніх викладачів, які виявлять бажання розробляти програму, і значною економією коштів для фірми.

1. У широкому розумінні навчання охоплює ознайомлення зі структурою організації, посадовими взаємозв'язками, офіційними вимогами і неписаними правилами. У внутрішньофірмовому навчанні персоналу проводиться розподіл на програми, покликані розвивати персонал, і програми тренування професійних навичок, або тренінг.

2. Змістом програм тренування професійних навичок є посадові обов'язки працівника, послідовність і прийоми їх виконання, пріоритети, цільові установки, розуміння порядку діяльності.

3. У програмах «розвитку персоналу» передбачено навчання, що виходить за межі вимог, визначених поточними посадовими обов'язками, і супроводжується розвитком особистих і професійних якостей, збагаченням працівника концептуальними знаннями.

4. Підбір програм підготовки і підвищення кваліфікації здійснюється і з позиції завдань навчання (посадове підвищення працівника, зміна вимог до посади, недостатньо ефективне виконання обов'язків, тощо).

5. Щодо змісту програм слід врахувати, що професійна діяльність потребує застосування в різних пропорціях концептуальних, міжособистісних і спеціальних знань.

6. Американські спеціалісти вказують на існування певної закономірності в їх співвідношенні, що відображає рівень організаційної ієрархії, а саме: чим вищий рівень персоналу, тим більшу частину навчання становлять концептуальні знання і меншу – спеціальні навички, в той же час

об'єм навичок міжособистісного спілкування загалом залишається стабільним.

У внутрішньофірмовому навчанні персоналу проводиться розподіл на програми розвитку персоналу і програми тренування професійних навичок [6, с. 101].

Змістом програм тренування професійних навичок є посадові обов'язки працівника, послідовність і прийоми їх виконання, пріоритети, цільові установки, розуміння порядку, освоєння необхідних життєвих навичок, в тому числі навиків самоврядування, творчого підходу до вирішення проблем, планування і перегляду кар'єри, економічних навичок, уміння вирішувати конфлікти, а також освоєння комп'ютерних технологій.

У програмах розвитку персоналу передбачено навчання, що виходить за межі вимог, визначених поточними посадовими обов'язками, і супроводжуються особистісним зростанням, розвитком особистих і професійних якостей, самоповаги, мотивації, навичок спілкування і підтримання взаєностосунків у колективі, збагаченням працівника концептуальними знаннями.

Зауважимо, що Г. Драйден пропонує ще програму «навчання тому, як вчитися» і «навчання того, як думати», до змісту якої входять відповідні механізми роботи мозку, навички «як зробити що-небудь», докладно описані в його книзі. Їх мета – зробити процес неперервного навчання захоплюючим, швидким і ефективним [4, с. 453].

Попередній аналіз дає нам підстави для висновку про те, що програма – це документ, у якому відображені наступні найважливіші аспекти і питання проведення конкретного навчального заходу: місце навчального заходу в загальній системі внутрішньофірмового навчання, цілі і завдання навчання, обсяг і зміст знань, умінь та навичок, які будуть видаватися або відпрацьовуватися на заняттях, форми й методи навчання, які обрані для певного навчального заходу з урахуванням цілей програми та специфіки змісту, правильно підібрана цільова аудиторія, очікувані результати в конкретних вимірювальних поняттях (рис. 6).



Рис. 6. Структурно-логічні складові програмно-методичного забезпечення внутрішньофірмового навчання персоналу

Особливістю внутрішньофірмових програм є їхня структура, яка передбачає окрім загальноприйнятих компонентів – вибір цільової аудиторії. Важливо акцентувати увагу на тому, що цільова аудиторія – це максимально можлива за розміром група працівників, об’єднаних спільними ознаками, що впливає на певний процес роботи компанії і на бажані результати [8]. Якщо цільову аудиторію підбрано неправильно, то ретельно спланований (і навіть раніше відпрацьований у схожій ситуації) тренінг може бути безрезультатним. Не завжди в цьому винен тренер або менеджер з навчання персоналу. Для того, щоб правильно підібрати цільову аудиторію, потрібно продумати критерії, за якими виділятимуться цільові групи для навчання персоналу. У різних сферах вони відрізнятимуться. Узагальнені критерії відображено на рис. 7.

У кризових умовах обмеженого бюджету, коли стає неможливо навчати всіх, можна визначити, яка цільова група є ключовою, тобто має найбільший вплив на зростання ефективності роботи компанії, і почати навчання з неї. Натомість, багато компаній з достатнім бюджетом на навчання і навіть з

власними внутрішньофірмовими навчальними центрами й університетами, відразу в своїй політиці навчання закріплюють окремим рядком – навчання ключового персоналу. Як, правило, це залежить від сфери діяльності організації. Наприклад, у виробничих компаніях – це підготовка робочого персоналу.

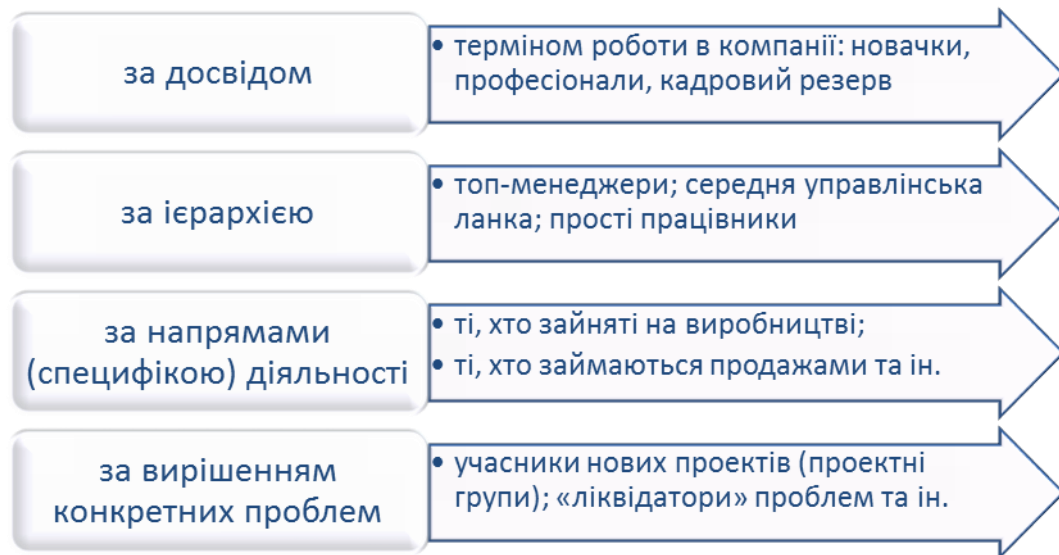


Рис. 7. Критерії розподілу персоналу на цільові групи

Як засвідчує практика, в компаніях часто реалізують проекти, до складу яких входять представники різних структурних підрозділів. Теоретично вони будуть працювати над одним проектом і, на перший погляд, їх доцільно було б зібрати разом, щоб провести єдиний тренінг з метою економії. Проте, не завжди це навчання буде ефективним, оскільки у представників різних підрозділів різні завдання у проекті й об'єднати це в одному навчальному заході вкрай складно. В результаті, вкладені гроші і зусилля будуть марними.

Слід зауважити, що не варто об'єднувати в одному навчальному заході новачків і професіоналів, навіть якщо їм потрібні одні й ті ж компетенції. Тому доцільно було б перед тренінгом провести тестування в групах, які з першого погляду належать до однієї «вагової знанневої категорії». Базові знання та навички можуть бути різними, що суттєво знизить ефективність навчання. Виходячи з навичок, які необхідно формувати, слід враховувати, що не варто

об'єднувати в групі з розвитку управлінських навичок керівників середньої ланки і представників кадрового резерву, чи, інша крайність, керівників середньої ланки з підлеглим їм персоналом. Таким чином, правильно підібрана цільова аудиторія може значно підвищити ефективність навчання [8].

Підбір програм підготовки і підвищення кваліфікації здійснюється і з позиції цілей та завдань навчання (посадове підвищення працівника, зміна вимог до посади, недостатньо ефективне виконання обов'язків, тощо). Цілі можна визначити як «еталонну поведінку» – стандарти поведінки на роботі, чи те, що потрібно змінити в процесі навчання. Слід визначитись, що саме співробітник буде здатний робити, коли повернеться на робоче місце після завершення курсу навчання, іншими словами, цільову поведінку. Застосування отриманих знань і конкретна поведінка на роботі після завершення навчання (здатність читати балансовий звіт, програмувати, працювати в текстовому редакторі, виконувати роботу з високим рівнем точності та ін.) демонструватиме досягнення цілей.

У цьому контексті важливими є запропоновані Т. Базаровим два типи цілей навчальних занять в рамках внутрішньофірмових програм: 1) передача знань і 2) формування певного арсеналу умінь, а також розвиток потенціалу працівників. Відповідно, можна говорити про два різних типи навчальних програм – «підтримуючі» та «інноваційні». Метою «підтримуючого» навчання є засвоєння фіксованих поглядів, методів і правил для того, щоб результативно працювати у відомих і повторюваних ситуаціях. Цей тип програм особливо ефективний для передачі нових знань замість застарілих та усунення прогалин у знаннях і вміннях працівників і призначений для підтримки існуючої системи діяльності. Дослідники зауважують, що в багатьох сучасних організаціях «підтримуюче» навчання в достатній мірі розроблено і використовується. Оскільки цей тип навчання орієнтований насамперед на підтримку актуальної ситуації в організації, підготовка і навчання співробітників асоціюються швидше з «роботою в минулому», ніж з «роботою в майбутньому» і мало орієнтовані на те, що може статися з фірмою завтра.

«Інноваційне» навчання орієнтоване на перспективу, підготовку організації до роботи в нових умовах. Розробці інноваційних навчальних програм повинен передувати прогноз потреби організації в змінах професійно-кадрового потенціалу, виходячи з відповідних змін у зовнішньому середовищі, технології діяльності і системи управління. «Інноваційне» навчання, як правило, має справу з проблемами, які можуть виявитися настільки унікальними, що не буде можливості вчитися методом проб і помилок, проблемами, рішення яких ще не відомо й саме формулювання яких може викликати суперечки та сумніви. Тому «інноваційне» навчання часто ігнорували, а у багатьох організаціях виникали серйозні труднощі, пов'язані з власною адаптацією до змін навколишнього середовища. Адміністративний та управлінський персонал зазвичай добре підготовлений до «підтримуючого» навчання, але обов'язок керівника, орієнтованого на розвиток організації, – забезпечити потенціал для цього розвитку, що можливо лише шляхом «інноваційного» навчання [21].

Обсяг і зміст знань, умінь і навичок доцільно розписати максимально детально, оскільки це сприятиме більш ефективному оцінюванню та контролю. Зміст навчальної програми визначається виключно аналізом потреб у навчанні і плануванням того, що необхідно зробити для досягнення визначених цілей навчання. Щодо змісту програм слід врахувати, що професійна діяльність потребує застосування в різних пропорціях концептуальних, міжособистісних і спеціальних знань. Американські спеціалісти вказують на існування певної закономірності в їх співвідношенні, що відображає рівень організаційної ієрархії, а саме: чим вищий рівень персоналу, тим більшу частину навчання становлять концептуальні знання і меншу – спеціальні навички, в той же час об'єм навичок міжособистісного спілкування загалом залишається стабільним. Очевидно, що тривалість навчальної програми залежить від її змісту [6, с. 101].

Що стосується вибору форм і методів навчання, приєднуємося до думки дослідників, які стверджують, що сьогодні стає неможливо користуватися

педагогічними прийомами, списаними зі старих підручників. Сучасний комплект конспектів може бути набором інтелект-карт, що відображають суть матеріалу, який буде викладатися, збірники практичних завдань (кейсів, задач, тощо), рекомендації, інструкції або алгоритм для самостійної роботи, а також список рекомендованої літератури для самостійного опрацювання. Добре, коли викладач пропонує не просто список, а самі книги, наприклад, в електронному вигляді, щоб запобігти неможливості чи небажанню слухачів їх знайти. Із навчальної літератури можна підбирати відповідні підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій, довідники, збірники завдань, вправ, кейсів, додаткові матеріали.

Урахування зазначених теоретичних положень дасть можливість започаткувати систему дистанційного навчання. Для цього потрібно мати електронні навчальні курси, електронні версії навчальних посібників, підручники з системою перевірки вивченого матеріалу за темами (тестовий контроль знань), додаткові електронні матеріали (довідники і словники, мультимедійні курси, навчальні комп'ютерні програми), ділові ігри, записи вебінарів, семінарів, тренінгів, аудіо- і відеопродукти (курси).

Реалії сьогодення свідчать, що популярним стає електронне навчання (e-learning), яке ще називають «онлайн-навчанням». Як правило, це поняття використовується в широкому контексті, позначаючи будь-яке навчання за допомогою інформаційних технологій або електронних комунікацій (електронна пошта, Інтернет, мобільний телефон, програмне забезпечення). За допомогою таких технологій співробітник може отримувати доступ до будь-яких навчальних програм, де є не тільки текст, але й малюнки, фотографії. Більшість фахівців не сумнівається в перспективності цього виду навчання.

Очікувані результати (контрольні заходи, форми перевірки, включаючи вхідний контроль та підсумковий, а також усі методи оцінки, які будуть проводитися вже в період постнавчального супроводу) мають бути прописані в конкретних вимірних поняттях. Крім того, слід звернути особливу увагу на розроблення системи щорічної атестації. Це є важливим чинником підтримки

системи навчання, мотивації, зростання і розвитку співробітників. Успіхи в навчанні, набуті знання та навички повинні бути одним із блоків атестації персоналу і впливати на її результат. У свою чергу, система регулярної оцінки персоналу буде також і механізмом для оцінки ефективності проведеного навчання. Якщо в фірмі немає системи кар'єрного зростання, то для мотивації внутрішньофірмового розвитку персоналу можна розробити і впровадити систему грейдів, що впливають на фіксовану частину окладу. Однією з умов переходу до наступного грейду за результатами атестації для співробітника буде проходження навчання та освоєння певного набору знань і навичок, відповідних до списку компетенцій цього грейду.

Програма, зазвичай, видається на руки особам, які навчаються, оскільки в умовах зовнішнього навчання працівник повинен докласти навчальну програму до звітності. Завершується програма списком персональних даних людей, причетних до її реалізації (автор, відповідальний за прийняття, реалізацію, коригування та ін.).

Крім того, потрібно враховувати, що навіть якщо це окремий навчальний захід, він все одно є частиною загальної системи навчання і не може розглядатися у відриві від загального виробничого процесу. Необхідно обов'язково вказати цей зв'язок, що допоможе уникнути дублювання матеріалу. Таким чином, навчання персоналу буде цілісним і завершеним.

Ми погоджуємося з точкою зору М. Армстронга, що кожен навчальний захід необхідно планувати окремо з установкою на її постійний розвиток, враховуючи появу нових потреб в навчанні та даних зворотного зв'язку [1, с. 483]. У ній має бути передбачено поглиблену й цілеспрямовану пропедевтичну підготовку до неперервного системного навчання, перерозподіл навчального матеріалу за часом, конкретизація шляхів та засобів розвитку особистості, що позитивно впливатиме на отримання повноцінної освіти, підвищуватиме інтелектуальний і загальнокультурний рівень персоналу.

Варто зауважити, що успішність підготовки та ефективність реалізації

програмно-методичного забезпечення внутрішньофірмового управління розвитком персоналу залежить від того, наскільки організація:

- має чітке уявлення про стратегії загального розвитку, включаючи стратегію щодо розвитку персоналу як ключового ресурсу організації;

- чітко знає, які здібності, навички й уміння персоналу їй слід розвивати для досягнення стійких конкурентних переваг;

- має чітку і прозору систему заохочень і покарань, націлену на розвиток персоналу в потрібному їй стратегічному напрямі;

- має керівників вищої і середньої ланки, зацікавлених у розвитку персоналу;

- готова до створення системи впровадження та інтеграції результатів навчання в існуючі бізнес-процеси.

Внутрішньофірмові навчальні програми проектуються і створюються з урахуванням взаємозв'язку між навчальним планом, професійною діяльністю фахівців і новими технологіями. Зазвичай, основними напрямками змісту програм є техніка продажів і навички роботи з клієнтом, система оцінки якості і контролю, асортимент і підбір, адміністрування, інформаційні технології, менеджмент, робота з рекламаціями, психологія спілкування, управління персоналом, управління продажами [20].

У цьому контексті для керівників, які планують починати або продовжувати системне навчання своїх співробітників актуальними будуть результати опитування порталу Trainings.ru «Тенденції в HR – 2013», яке було проведено у січні-лютому 2013 р. У ньому взяли участь 330 фахівців HR-служби і 120 співробітників компаній-провайдерів [7].

Передбачалося, що найбільша кількість співробітників пройдуть навчання за такими напрямками: професійне навчання – 58 %; продажу – 48 %; управління людьми – 40 %; комунікаційні навички – 26 %; управління проектами – 25 %; ведення переговорів – 23 %; лідерство – 22 %; управління змінами – 22 %; навчання комп'ютерним програмам – 20 %; навички презентації – 17 %; тайм-менеджмент – 16 %; командоутворення – 14 %;

особистісний ріст – 11 %; фінансове навчання для нефінансистів – 11 %; коучинг – 10 %; стрес-менеджмент – 9 %; емоційний інтелект – 5 %.

Найбільша кількість годин навчання буде відведено наступним категоріям персоналу: топ-менеджери – 19 %; лінійний персонал – 39 %; фахівці – 41 %; менеджери середньої ланки – 50 %. Провайдери пропонували наступні формати навчання і розвитку: традиційний тренінг у класі – 73 %; стратегічні сесії – 67 %; фасилітація – 61 %; форсайт – 14 %; тренінг без тренера – 9 %. Крім зазначених питань також представлені дані по бюджетах HR-служб, зміни вартості послуг зовнішніх провайдерів, фасилітаторів, коучів, консультантів, вартості тренінгів, а також критерії вибору провайдерів та інші питання взаємодії замовників і провайдерів. Повністю з документом можна ознайомитися на відповідному ресурсі.

Система навчання персоналу може бути розділена на дві частини. Перша частина стосується професійної підготовки співробітників і охоплює наступні напрями:

- початкова професійна підготовка та перепідготовка;
- підвищення кваліфікації співробітників компанії відповідно до принципів міжнародних і вітчизняних стандартів,
- управління, маркетинг, внутрішньофірмові інформаційні системи.

Заняття, зазвичай, будуються у формі інтерактивних семінарів, на яких половина часу відводиться на лекції, а половина – на самостійну роботу в групах і командах. Такі заняття проводяться як внутрішньофірмово, так і індивідуально, шляхом відвідування семінарів і тренінгів різних компаній з необхідної тематики, відповідно до плану навчання. Групи для внутрішньофірмового навчання формуються з двох джерел: зовнішній і внутрішній ресурс. Навчання проводиться за напрямами, передбаченими програмами підготовки та перепідготовки персоналу, відповідно до плану і розкладу занять. Склад груп може варіюватися від 8 до 15 чоловік. Спеціалізовані групи формуються з управлінців всіх рівнів та представників офісних підрозділів. Склад таких груп може варіюватися від 5 до 20 осіб [20].

Друга частина системи навчання націлена на формування команди, відпрацювання управлінських і комунікаційних навичок, навичок презентації, вміння працювати в конфліктних ситуаціях і т. д. До цього слід додати і навчання з техніки продажу, необхідне як для тих, хто готується стати продавцем-універсалом, так і для тих, хто працює на цій посаді.

Наступне питання стосується вибору форм і методів внутрішньофірмового навчання персоналу. Воно більшою мірою пов'язане з вибором оптимального співвідношення теорії та практики. Завжди в першу чергу виникають два важливих аспекти: вибір між лекціями, семінарами, тренінгами. Конкретний же вибір має визначатися в кожній ситуації окремо. Безумовно, найбільш оптимальним буде поєднання різних методів навчання персоналу, так як кожен має свої переваги. Так, максимальне відпрацювання умінь і навичок відбувається на тренінгу. Однак, сам обсяг інформації буває не високий. На семінарі більшою мірою акцент робиться на отримання оптимального обсягу інформації, обговорення різних аспектів. Сам же тягар відповідальності за впровадження отриманих знань на практиці лягає на усвідомленість і здатності самих учасників. Якщо внутрішньофірмове навчання персоналу відбувається не вперше і рівень учасників передбачає подальший супровід, то звичайно для компанії ефективним буде отримати максимум компетенцій. Однак, слід враховувати і специфіку програми.

Як засвідчує практика, найбільш оптимальними є семінари-тренінги. При цьому, так як на ринку бізнес-освіти немає жорстких критеріїв по співвідношеннях теоретичної та практичної частини, то можна рекомендувати в кожному окремому випадку уточнювати особливості конкретної програми.

При цьому слід враховувати індивідуальні запити учасників. Побажання і думки співробітників враховуються за допомогою заявок на тренінги. Кому більше подобається невелика кількість прийомів, а кому – повноцінний тренінг з відпрацюванням навичок до отримання конкретного результату, а хтось воліє отримати максимум корисної інформації, отримати новий прийом або підхід, а відпрацьовувати вже самостійно. Заявки заповнюються на ті

тренінги, що цікавлять співробітників, але не входять до категорії обов'язкових. На підставі цих заявок формуються групи на тренінг або підбирається компанія, яка пропонує відкриті тренінги, у тому випадку, якщо кількість учасників від компанії від 1-го до 3-х чоловік і проведення внутрішньофірмового тренінгу неефективно.

Розробляються також програми самонавчання, що може реалізовуватися в комп'ютерній програмі професійної підготовки, з якими кожен співробітник може ознайомитися в зручній для нього час. Робота з програмою передбачає можливість інтерактивної взаємодії у формі відповідей на питання, розуміння матеріалу, рекомендацій щодо вивчення додаткового матеріалу. Це дозволить залучити співробітника в активний процес навчання. Для реалізації програми саморозвитку має бути комп'ютерний клас [20].

Підводячи підсумок, виділимо загальні вимоги, які висуваються до програмно-методичного забезпечення внутрішньофірмового управління освітою персоналу:

1. Зв'язок з цілями організації, що передбачає вирішення конкретного бізнес-завдання в рамках загальних стратегічних цілей.
2. Продуманий підбір цільової аудиторії.
3. Зорієнтованість на максимальну ефективність, що передбачає мінімум витрачених зусиль для отримання максимального результату.
4. Спрямованість на конкретний результат, який обов'язково має бути чітко прописаний.
5. Формування змісту навчання з урахуванням співвідношення концептуальних знань, спеціальних навичок та навичок міжособистісного спілкування у відповідності до рівня персоналу.
6. Використання інноваційних методів та форм роботи з персоналом.
7. Урахування інтересів, можливостей, бажань, потреб, індивідуальних особливостей кожного із співробітників.

Чим детальніше й ретельніше буде прописана навчальна програма, тим легше буде працювати не лише в процесі планування і проведення навчання,

але й під час контролю й оцінювання ефективності, і в період постнавчального супроводу.

Система контролю та звітності, оцінювання й аналізу результатів навчальної діяльності персоналу. Система внутрішньофірмового навчання персоналу є живим і дуже гнучким організмом, а не якимось жорстким і чинним за однією і тією ж схемою механізмом. Образно кажучи, це каркас, який можна підлаштовувати під цілі та завдання організації, і змінювати разом з ростом і розвитком компанії, і змінами, що відбуваються в бізнесі. Тому дуже важливо відстежувати результати навчання, ті процедури та заходи, котрі дають реальний результат, оптимізувати і закріплювати їх. Цей аспект є дуже важливим у системі навчання, оскільки не можна просто вчити співробітників і ніяк не оцінювати і контролювати результати навчання.

Таким чином, оцінка ефективності навчання є завершальним етапом реалізації моделі професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки, що передбачає розробку та затвердження процедур, методик і точок контролю для оцінки ефективності навчання. Його мета полягає у виявленні користі від навчання працівників як для них самих, так і для організації, а також у з'ясуванні того, які програми, методи й форми навчання є найбільш ефективними. Підведення підсумків за звітний період служить основою для аналізу та внесення коректив, покликаних підвищити ефективність навчання. Оцінка ефективності навчання працівників організації дозволяє постійно працювати над підвищенням якості навчання, коригуванням програм і форм навчання, вилученням тих, які не виправдали очікування.

Для того, щоб з'ясувати, які чинники необхідно враховувати компанії для досягнення максимальної ефективності при організації та проведенні внутрішньофірмового навчання персоналу, а також при впровадженні отриманих навичок на практиці, умовно розділимо весь процес досягнення ефективності на три етапи: «до», «під час» і «після» [10].

На етапі «до» оцінюється робота служби, відповідальної за навчання, пов'язана з плануванням, організацією і підготовкою до навчання. Тут

важливо звернути увагу на ефективність таких організаційних аспектів: де, коли і в якому складі планується навчати персонал. Слід врахувати й не менш значущі аспекти бажання та мотивації самих співробітників до навчання. На етапі «під час» оцінюються ті фактори, які найбільш часто впливають на процес проведення навчання і ефективність сприйняття нових компетенцій. Що стосується етапу «після», то тут важливим буде розуміння, що взагалі є ефект і ефективність. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне наголосити на відмінках значення понять «ефект» і «ефективність» у навчанні. На перший погляд може здатися, що ці два такі схожі за звучанням і написанням слова означають одне і теж. Однак, різниця у їх значенні вельми суттєва і саме вона впливає на сприйняття результативності навчального процесу і допомагає зробити правильні висновки [10].

Ефект – це видимий результат, який може проявитися вже навіть на етапі «до», що може виражатися зацікавленістю персоналу, підйомом ентузіазму, вмотивованістю, підвищенням лояльності як до керівництва, так і до компанії в цілому що, безсумнівно, досить позитивно впливає на робочий процес.

На етапі «під час» мова може йти про настрій під час занять, інтерес до матеріалу, активність на занятті (питання, участь в ділових іграх, індивідуальних і групових вправах). Якщо навчання персоналу йде із задоволенням, учасникам подобається сам процес, тренер і цікавий матеріал, то це вже позитивний фактор. Хорошим ефектом є здатність учасників вірно виконувати всі завдання і вправи, як аналітичні, так і тренінгові. Такі вправи, зазвичай, передбачені під час занять для закріплення пройденого матеріалу та контролю його засвоєння (розуміння). Це стандарт роботи професійного тренера.

Однак, не буде зайвим поцікавитися про те що на етапі підготовки до навчання і при виборі тренера має сенс і може бути досить ефективним процес обговорення з тренером не тільки загального враження від групи, але й конкретної оцінки рівня всіх учасників, а також оцінки тренером ефекту при

виконанні учасниками різних вправ і завдань. Це допоможе побачити ставлення і підхід тренера, а також своєчасно зробити висновки про рівень навченості співробітників, правильно спланувати та організувати посттренінговий супровід, вчасно звернути увагу на інші організаційні чинники. Ще одним елементом оцінки ефекту «під час» є анкети-опитувальники, які роздаються учасникам наприкінці семінару-тренінгу і дозволяють оцінити їх перше враження.

Варто зауважити, що хоча і отриманий на даному етапі ефект дуже важливий і суттєвий, він зовсім не гарантує подальшої результативності. Бувають у практиці ситуації, коли ейфоричний настрій, створений професіоналом-тренером на семінарі протримавшись тиждень або трохи більше поступово випаровувалася, не залишивши ніякого видимого сліду в результативності їх роботи. Таке може відбуватися, якщо сам семінар був побудований як шоу, яке викликало належну реакцію на момент його показу, а потім – розчарування учасників або керівництва компанії, оскільки отримані знання при всій ефектності їх донесення виявилися не застосовні в конкретній компанії або взагалі неможливі для практичного застосування.

Якщо вести мову про ефект після навчання, то слід відзначити такі видимі результати як підйом внутрішньої і зовнішньої мотивації в роботі співробітників, їх задоволеність, здатність відтворити більшу частину матеріалу через тиждень, місяць і більше часу після навчання. Хорошим ефектом буде прагнення застосовувати отримані знання, звернення до матеріалу в ході щоденної практики, помітні зміни в поведінці людей і їх здатності виконувати різні робочі функції. Головний ефект – це, звичайно, успішне проходження атестаційних заходів, виконання внутрішньофірмових стандартів, поліпшення результатів професійної діяльності, досягнення заданих критеріїв успішності.

Що стосується ефективності, то це поняття, безумовно, може включати всі елементи ефекту, але все ж таки воно ширше. Ефективність – це не просто видимі зміни, що відображаються на учасниках семінару. Це значною мірою

відображається на діяльності всієї організації, зокрема, на досягненні тих цілей і завдань, які ставилися перед внутрішньофірмовим навчанням, задіяних ресурсах, витрачених зусиллях та ін. Тільки оцінивши ці складові, можна значною мірою вірогідно оцінити реальну ефективність навчання. Але й при цьому необхідно враховувати вплив інших факторів: зміна системи мотивації, організаційних аспектів, рекламної або іншої активності. Ефективність навчання персоналу компанії, насамперед, відображається у зменшенні помилок при прийнятті управлінських рішень, у підвищенні якісних параметрів у роботі всіх підрозділів, у виключенні можливих витрат на пошук кандидатів і їх адаптацію при прийомі на вакантну посаду з боку, у зміцненні внутрішньофірмової культури.

Ще зовсім недавно, коли йшлося про ефективність внутрішньофірмового навчання персоналу, найчастіше, мався на увазі ефект, який можна було спостерігати на співробітниках, котрі пройшли процедуру внутрішньофірмового підвищення кваліфікації. При цьому керівників і службу персоналу більшою мірою цікавив саме ефект, а не спосіб його створення. Тому питання досягнення ефективності було завданням тренера і, часто, критерієм успішності його, як фахівця [10]. У деяких же випадках, коли віра в здібності тренера була висока, причини неефективності шукали в нездатності персоналу до навчання чи взагалі неможливості його навчити. Тому персонал намагалися перевірити за цими двома параметрами, а при високих показниках здатності персоналу причини відсутності належного ефекту шукали в самому тренері.

У всіх цих випадках результатом незадоволеності могли бути: заміна персоналу, заміна тренера або повне розчарування в навчальному процесі, як провідному факторі на шляху до успіху. За такого підходу навантаження в роботі над створенням найвищого ефекту від навчання персоналу лягало значною мірою на самого тренера і було його прямим інтересом.

Сьогодні ж можна спостерігати докорінну зміну ставлення до цього питання. При внутрішньофірмовому навчанні персоналу все частіше мова йде

як про системний добре спланований процес, до якого потрібно відповідним чином готуватися і враховувати при цьому цілий ряд факторів. І що особливо важливо, що сьогодні вже більшість компаній прийшли до розуміння, що внутрішньофірмове навчання персоналу не закінчується врученням сертифікатів учасникам, відміткою у внутрішньофірмовому журналі та колективною фотографією учасників.

Ефективність навчання персоналу компанії, насамперед, відображається у зменшенні помилок при прийнятті управлінських рішень, у підвищенні якісних параметрів у роботі всіх підрозділів, у виключенні можливих витрат на пошук кандидатів і їх адаптацію при прийомі на вакантну посаду з боку, у зміцненні внутрішньофірмової культури.

В ідеалі оцінку ефективності навчання бажано проводити постійно, в якісній або кількісній формі оцінюючи вплив навчання на такі показники роботи організації, як якість продукції та послуг, продуктивність праці, установки працівників та ін. Критерії ефективності навчання й оцінювання результатів – це питання багатопланове і досить складне. Але, все ж, хотілося зазначити, що в процедурах оцінки ефективності навчання і застосування співробітниками отриманих знань, умінь і навичок необхідно використовувати комплексний підхід (тестові завдання, карти спостережень, контрольні групи, контрольні клієнти і дзвінки, оцінка з використанням технологій «таємний клієнт», «таємний покупець») і певну періодичність. Особливу увагу слід приділити процедурам підтримки та закріплення отриманих навичок (впровадження внутрішньофірмових стандартів роботи з клієнтами, стандартів продажів, службові інструкції, регулярний розбір складних робочих ситуацій зі співробітниками та ін.) [11].

Також слід оцінювати кожну програму навчання окремо. Можна виділити наступні критерії при оцінюванні ефективності програм навчання:

- думка учасників навчання (анкетування, проведення інтерв'ю);
- засвоєння навчального матеріалу (інтерв'ю – усні запитання, контрольні роботи, тестування, підготовка проектних робіт і практичних

завдань з теми навчання);

- поведінкові зміни (як змінюється поведінка працівників, після навчання, наприклад, наскільки тренінг ділового спілкування сприяє зниженню кількості конфліктних ситуацій, підвищує рівень співпраці між колегами);

- робочі результати (збільшення продажів, підвищення задоволеності клієнтів якістю обслуговування, зниження браку і т.д.);

- ефективність витрат (частка витрат на навчання загалом, витрати на навчання на одного працівника, віддача на вкладення, досягнута економія по відношенню до витрат на навчання, % поліпшення виробничих показників за підсумками навчання, дохід у розрахунку на одного співробітника за рік, оцінка роботи відділу навчання, задоволеність з боку споживачів послуг, ефективність навчання, середній відсоток навчання у розрахунку на одну програму та ін.). Але, також варто розуміти при оцінці ефективності програм навчання, що за деякими програмами можливий відстрочений ефект, тобто навчання дасть свої результати не відразу після його завершення, а через певний час і / або через проведення серії тренінгів. Тому деякі компанії застосовують практику багаторазових оцінок через певні проміжки часу.

Розробка та впровадження системи регулярної оцінки або атестації співробітників є важливим моментом у підтримці системи навчання, мотивації, росту і розвитку співробітників. Успіхи в навчанні, нові знання та навички (крім, насамперед, бізнес результатів) повинні бути одним із блоків оцінки (атестації) і впливати на результат проходження атестації. У свою чергу, система регулярної оцінки персоналу може бути також і механізмом для оцінки ефективності проведеного в компанії навчання.

Якщо в компанії відсутня система кар'єрного росту, для мотивації співробітників на навчання можливо розробити і впровадити систему грейдів, що впливають на фіксовану частину окладу. Однією з умов переходу до наступного грейду за результатами атестації для співробітника буде проходження навчання та освоєння певного набору знань і навичок, що

відповідають списку компетенцій для цього грейду [11]. Оцінка ефективності навчання вимагає великих витрат часу і досить високої кваліфікації фахівців, які проводять цю оцінку, тому деякі компанії не проводять ніякого оцінювання.

Висновки. Проаналізовані вище методичні засади моделі професійного розвитку персоналу дозволяють зробити висновок про те, що створення системи навчання персоналу, яка будується на принципах технологічності, можна розглядати як важливий і, безумовно, перспективний напрям роботи організації, що зацікавлена не лише виживанням, а й розвитком і процвітанням в ринкових умовах. Як зауважують М. Магура і М. Курбатова, персонал-технології, які можуть бути основою моделі професійного розвитку персоналу, на відміну від виробничих технологій, не передаються в готовому вигляді, вони впроваджуються і «вирощуються» на місці [12, с. 47]. Це обумовлено наявністю істотних відмінностей між різними організаціями, пов'язаними зі специфікою виробництва, місцем розташування або конкретним напрямом діяльності. Відмінності можуть бути пов'язані і з минулим досвідом роботи в сфері навчання, і з особливостями керівників, їх установками, знаннями, упередженнями, мотивацією, рівнем підготовки персоналу, ступенем його прихильності організації та довіри адміністрації тощо.

Загалом же, як стверджують дослідники, упровадження моделі професійного розвитку персоналу в умовах конкретної організації вимагає уважного аналізу наявної ситуації і моніторингу цієї роботи на конкретно визначений момент. Це важливо для того, щоб реалізовувати модель більшими модулями через добре відпрацьовані і звичні для конкретної організації методи і процедури.

Питання для самоконтролю

1. Обґрунтуйте перспективні напрями розвитку внутрішньофірмового навчання в Україні.
2. Охарактеризуйте провідні чинники внутрішньофірмового навчання.

3. Здійснить обґрунтування моделі професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки.
4. Дайте коротку характеристику етапів реалізації моделі професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки.
5. Які педагогічні атрибути характеризують внутрішньофірмове навчання як складник неформальної освіти дорослих?
6. Система контролю та звітності, оцінювання та аналізу результатів навчальної діяльності персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки.

Проблеми для обговорення

1. Сучасний ринок праці і розвиток внутрішньофірмового навчання дорослих.
2. Внутрішньофірмове навчання як складник освіти впродовж життя.
3. Використання інноваційних технологій навчання дорослих в умовах внутрішньофірмової підготовки.
4. Здобутки і прорахунки у розвитку внутрішньофірмового навчання в Україні.
5. Перспективи розвитку внутрішньофірмової підготовки кадрів в Україні.

Список використаної літератури

1. Армстронг М. Практика управління людськими ресурсами / М. Армстронг. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.
2. Бадаев Ю.Л. Развитие системы внутрифирменной подготовки и переподготовки кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бадаев Юрий Леонидович. – М., 2009. – 26 с.
3. Документы: какие и сколько? [Електронний ресурс]. – URL:

- <<http://obucheniepersonala.com/2013/03/dokumentyi-kakie-i-skolko/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
4. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джанетт Вос. – М.: ПАРВИНЭ, 2003. – 541 с.
 5. Зацепилин А.Н. Развитие образовательного процесса в условиях модернизации экономики / А.Н. Зацепилин // Материалы международной научно-технической конференции МГТУ. – М., 2012. – С. 121–125.
 6. Исаенко А.Н. Кадры управления в корпорациях США / А.Н. Исаенко. – М.: Наука, 1988. – 144 с.
 7. Итоги опроса портала Trainings.ru «Тенденции в HR – 2013» [Электронный ресурс]. – URL: <<http://obucheniepersonala.com/2013/03/itogi-oprosa-portala-trainings-ru-tendentsii-v-hr-2013/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
 8. Как не ошибиться с целевой аудиторией? [Электронный ресурс]. – URL: <<http://obucheniepersonala.com/2013/04/kak-ne-oshibitsya-s-tselevoyu-auditoriey/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
 9. Колосок В. Характеристика моделей управління розвитком персоналу промислових підприємств [Электронный ресурс] / В. Колосок. – URL: <http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Skhid/2009_9/2.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
 10. Корпоративное обучение персонала [Электронный ресурс]. – URL: <<http://www.magistr.net.ua/article/21.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
 11. Ліберова Т. Как построить современную и эффективную систему обучения персонала компании? [Электронный ресурс]. – URL: <<http://www.p-podhod.ru/statyi/14-2010-01-22-04-10-19.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
 12. Магура М.И. Организация обучения персонала компании / М.И. Магура, М.Б. Курбатова. – М.: ЗАО «Бизнес-школа», «Интел-Синтез», 2003. – 264 с.

13. Обучение как средство достижения стратегических целей организаций [Электронный ресурс]. – URL: <<http://treningsk.ru/index.php/11-stati/25-obuchenie-personala-kak-konkurentnoe-preimushchestvo>>. – Загол. з экрану. – Мова рос.
14. Организация системы подготовки и повышения квалификации персонала в компании [Электронный ресурс]. – URL: <<http://www.rosdiplom.ru/library/prosmotr.aspx?id=496887>>. – Загол. з экрану. – Мова рос.
15. Планирование обучения персонала [Электронный ресурс]. – URL: <<http://obucheniepersonala.com/2013/03/planirovanie-obucheniya-personala/>>. – Загол. з экрану. – Мова рос.
16. Почему организация не может самообучаться? [Электронный ресурс]. – URL: <<http://obucheniepersonala.com/2013/01/pochemu-organizatsiya-ne-mozhet-samoobuchatsya/>>. – Загол. з экрану. – Мова рос.
17. Развитие персонала [Электронный ресурс]. – URL: <<http://alexott.net/ru/writings/MBA>>. – Загол. з экрану. – Мова рос.
18. Разработка концепции и утверждение системы обучения в компании [Электронный ресурс]. – URL: <<http://www.p-podhod.ru/statyi/14-2010-01-22-04-10-19.html>>. – Загол. з экрану. – Мова рос.
19. Сливка О.А. Формування моделі розвитку персоналу на основі концепції людського розвитку [Электронный ресурс] / О.А. Сливка – URL: <http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Tiru/2010_29/Slivka.pdf>. – Загол. з экрану. – Мова укр.
20. Создание структуры внутрифирменного обучения (организация учебного центра) [Электронный ресурс]. – URL: <http://iamprof.narod.ru/LEARNING/Creation_of_intrafirm_training.htm>. – Загол. з экрану. – Мова рос.
21. Управление персоналом: ученик для вузов / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. – М. : ЮНИТИ, 2006. – 560 с.
22. Факторы, которые мешают учиться [Электронный ресурс]. – URL:

<<http://obucheniepersonala.com/2013/12/factoryi-kotoryie-meshayut-uchitsya/>>. – Загол. з экрану. – Мова рос.

23. Цикл Колба [Электронный ресурс]. – URL: <<http://obucheniepersonala.com/2013/05/tsikl-kolba>>. – Загол. з экрану. – Мова рос.
24. Внутреннее обучение в организации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tcdi.ru/article/internal_training.php>. – Загол. з экрану. – Мова рос.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НЕЗАЙНЯТОГО НАСЕЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕПІДГОТОВКИ

В останні десятиліття розробка та практичне використання нових методик і моделей навчання та педагогічних технологій в освіті дорослих характеризуються зростаючою швидкістю й інтенсивністю здійснення процесу навчання і здебільшого зумовлюють споріднені процеси в інших ланках неперервної освіти. Додаткова освіта, особливо професійна, виявляється ближчою до життя, більш гнучкою й оперативніше реагує на потреби суспільства й запити окремої особистості та адекватно їх реалізує. Оскільки доросла людина ставиться до додаткової освіти прагматично – вона їй необхідна “*тут і зараз*”, то навчальний заклад повинен відповідати актуалізованій суспільній потребі, аби утриматися в жорстких умовах сучасного ринку.

Механізація, автоматизація і комп’ютеризація сучасного виробництва, інформатизація діяльності більшості виконавців, істотно змінили зміст і характер професійної діяльності людини.

Ідея навчання людини протягом усього життя завжди привертала до себе увагу видатних людей. Але тільки в другій половині ХХ століття дозріли необхідні соціально-економічні, едукологічні (що відносяться до розвитку освіти), наукові передумови та індивідуально-особистісні потреби для того, аби освіта дорослих набула свого історичного значення для кожної людини і здобула певне втілення в реальній дійсності.

У андрагогічній моделі навчання людина по мірі свого зростання та розвитку акумулює значний досвід, який може бути використаний як джерело навчання як для самого учня, так і для інших людей. Функцією

викладача стає вчасно надати дорослому учню потрібну допомогу у вчасній актуалізації його власного досвіду. Відповідно до сказаного викладачу потрібно застосовувати такі форми занять, які можуть повною мірою сповна використати досвід дорослого учня.

Таким чином, головна відмінність андрагогічної моделі навчання від педагогічної в тому, що в ній дорослий учень (научуваний) активно і безпосередньо бере участь в організації і власне у процесі навчання.

Люди будуть навчатися протягом усього життя лише тоді, коли в них з'явиться таке бажання. Вони не захочуть продовжувати навчання, якщо їх шкільний досвід з минулого згадується як смуга невдач, що мали негативний вплив на становлення особистості.

У них не буде бажання далі навчатися, якщо відповідні можливості навчання будуть практично недоступними через брак часу, занадто високий або занадто низький рівень, незручне місце та високу ціну. Навряд чи знайдуться охочі брати участь у таких формах навчання, у яких програма та навчальні методи не будуть достатньою мірою враховувати їх культурне середовище й життєвий досвід.

Потенційні слухачі не схочуть марнувати час, зусилля та гроші на подальше навчання, якщо здобуті ними вміння й загальні та спеціалізовані знання не принесуть відчутної користі як у приватному, так і в професійному житті. Врахування індивідуальної мотивації навчання та використання різноманітних форм навчання буде запорукою успішного втілення в життя неперервної освіти. Необхідно збільшити попит на навчання та пропозицію освітніх послуг, зокрема серед тих, хто раніше не зміг повною мірою користуватися можливостями навчатися. Кожному слід дати можливість рухатися у світі знань самостійно вибраними шляхами, замість того, щоб змушувати його пересуватися в напрямку цілей, що нав'язуються зверху. Це означає, що освітні та навчальні системи повинні бути пристосовані до індивідуальних потреб і вимог слухачів, а не навпаки.

Творча ініціатива багатьох педагогічних колективів призвела до помітних змін у змісті та організації навчального процесу в системі освіти дорослих. Але картина педагогічних новацій ще далека від своєї досконалості й не закриває усіх проблемних питань. Освіта дорослих досі багато в чому обтяжена багатовіковою традицією “передачі готових знань” у пояснювально-ілюстративному типі навчання, некритичним, неадаптивним застосуванням більшості дидактичних принципів, за якими навчалися й донині навчаються учні, зокрема, це принципи "від простого до складного", "систематичності" та "послідовності" викладання матеріалу і т.ін. Аналіз існуючої системи професійної освіти свідчить, що завдання підвищення якості підготовки фахівців і забезпечення на цій основі конкурентноздатності та мобільності робітників на ринку праці потребує удосконалення існуючої або впровадження інноваційної системи організації навчального процесу.

Пошук найбільш ефективних у конкретних дидактичних умовах форм і методів навчання, а також розв’язання певного кола практичних задач у процесі навчання з метою отримання наuczуваними успішного досвіду професійної діяльності як передумови формування компетентного виконавця стають одним із визначальних векторів розвитку всієї професійної освіти.

У відповідності з визначеними цілями і задачами навчання потрібно визначити зміст навчання. Андрагогічна модель навчання передбачає можливість здійснення нестандартного, індивідуального змісту навчання з врахуванням життєвого досвіду, рівня попередньої підготовки, соціально-психологічних особливостей дорослих учнів.

Зміст навчання слід структурувати таким чином, щоб підвищити ефективність навчання. Головна мета навчання дорослих – допомогти їм оволодіти тими вміннями, які б допомогли у вирішенні визначеної життєвої проблеми. Тому загальнопринятий розподіл змісту навчання на окремі, часто не зв’язані одна з іншою дисципліни і їх традиційна розбивка на теми при навчанні дорослих малоефективні.

Зміст навчання дорослих рекомендують поділити на визначені, краще

всього міждисциплінарні, проблемні блоки, або модулі компетентності, або широко розповсюдженні за кордоном так звані залікові одиниці. Їх засвоєння дозволяє поетапно і наглядно досягати визначеної задачі навчання, оволодіння вміннями, навичками чи якостями, необхідними дорослому учню для вирішення своєї життєво важливої проблеми.

Програма навчального курсу змістового модуля. Метою вивчення навчального курсу «Сучасні комп'ютерні графічно-інформаційні технології: світоглядно-практичний аспект» є формування у слухачів загального уявлення про можливості та інструментальні програмні засоби сучасних комп'ютерних графічно-інформаційних технологій, а також формування початкових умінь їх ефективного використання під час розв'язання побутових і виробничих завдань.

Передбачається аудиторна та самостійна (індивідуальна чи групова) навчально-пізнавальна діяльність з можливістю використання методу проектів та мінітренінгів.

Основними завданнями вивчення навчального курсу «Сучасні комп'ютерні графічно-інформаційні технології: світоглядно-практичний аспект» є: формування понять комп'ютерної графіки; формування інваріантних щодо засобів КГІТ знань, умінь і навичок розв'язання навчальних і виробничих завдань у сфері комп'ютерної графіки.

Тематичний план навчального курсу

№ модуля	Назва теми	Всього	Лекцій	Семінарів	Практику	Самостійна
					<small>м</small>	

Змістовний модуль	Інваріантний	1.1. Основи комп'ютерних графічно-інформаційних технологій.	5			2	3
		1.2. Растрова комп'ютерна графіка.	6			2	4
		1.3. Векторна комп'ютерна графіка.	6			2	4
		1.4. САПР галузевого призначення. Системи автоматизованого проектування галузевого призначення: спільне і відмінне.	6			2	4
		1.5. Підсумкове заняття.	5			2	3
		Всього	28			10	18

Критерії оцінювання. Слухач навчального курсу «Сучасні комп'ютерні графічно-інформаційні технології: світоглядно-практичний аспект» повинен знати:

- призначення, можливості, засоби, технології і сфери застосування комп'ютерної графіки;
- принципи побудови растрових і векторних графічних зображень;
- методи обробки зображень у растрових і векторних графічних редакторах;

➤ застосування зображень в офісних та гіпертекстових документах, поліграфічних виданнях, мультимедійних програмних засобах.

Вивчення курсу передбачає формування навичок у слухачів щодо використання середовищ графічних редакторів CorelDraw та PhotoShop для:

➤ сканування графічних зображень з твердих носіїв та їх векторизації;

➤ конструювання та подальшої реалізації графічних алгоритмів інструментальними засобами графічних редакторів;

➤ створення растрових і векторних зображень із використанням графічних примітивів;

➤ редагування растрових зображень;

➤ обробки цифрових фотографій;

➤ форматування векторних рисунків, налаштування їхніх параметрів;

➤ створення простих анімаційних зображень.

Навчальний модуль містить 5 тем. Кожну з тем пропонується завершувати виконанням індивідуального творчого завдання (міні проекту), що може виконувати як окремих слухач, так і мікрогрупа – в аудиторії чи у позаурочний час.

Інформаційний обсяг навчального курсу.

Змістовий модуль «Сучасні комп'ютерні графічно-інформаційні технології: світоглядно-практичний аспект»

1.1 Основи комп'ютерних графічно-інформаційних технологій.

Мета і завдання курсу. Поняття комп'ютерних графічно-інформаційних технологій, призначення і сфери застосування. Комп'ютерна графіка як функціональна складова КГІТ. Технічне і програмне забезпечення КГ. Види комп'ютерної графіки. Основні поняття растрової КГ. Основні поняття векторної КГ. Поняття алгоритмізації графічних побудов (графічної алгоритмізації). Побудова лінійного зображення у середовищі графічного редактора.

1.2 Растрова комп'ютерна графіка.

Колірні моделі. Формати графічних файлів. Властивості растрових комп'ютерних зображень. Способи одержання растрових комп'ютерних зображень. Конвертація форматів графічних файлів. Програми-візуалізатори растрових комп'ютерних зображень. Графічні редактори MS Paint, PhotoShop, GIMP: можливості, інтерфейс, інструменти, основи роботи. Технологічні особливості опрацювання растрових комп'ютерних зображень. Підготовка растрових комп'ютерних зображень для поліграфії, веб-сайтів та мультимедійних презентацій.

1.3 Векторна комп'ютерна графіка.

Поняття про графічне і геометричне моделювання. Поняття про 2D- та 3D-моделювання. Математичні основи векторної комп'ютерної графіки. Основи графічного моделювання двовимірних об'єктів у програмах MS Office та Corel Draw. Растеризація векторних комп'ютерних зображень. Каркасні, полігональні і твердотільні 3D-моделі геометричних об'єктів. Твердотільне 3D-моделювання у середовищі програми SketchUp.

1.4 САПР галузевого призначення.

Системи автоматизованого проектування галузевого призначення: спільне і відмінне.

1.4.1 Машинобудування.

САПР AutoCAD: функціональне призначення, можливості, інтерфейс, інструменти, основи роботи. Побудова креслення простої деталі за протоколом. Створення 3D-композиції з простих твердотільних примітивів. Візуалізація і рендерінг.

1.4.2 Дизайн, архітектура, будівництво.

САПР AllPlan Nemetchek: функціональне призначення, можливості, інтерфейс, інструменти, основи роботи. Розробка моделі одноповерхового котеджного будинку з двоскатним дахом (10X6). Дизайн інтер'єру приміщень. Обчислення обсягу необхідних будівельних матеріалів.

1.5 Підсумкове заняття.

Узагальнення і систематизація одержаних знань. Презентація виконаних

слухачами графічних робіт. Підсумковий тестовий контроль.

Наступним є визначення стратегії навчання, тобто розробка системи етапів навчання, що включає визначене чередування теоретичного, практичного, експериментального навчання, практик, стажировок.

В подальшому слід спланувати, які види, джерела, засоби, форми і методи навчання необхідно використовувати при оволодінні тим чи іншим змістовим блоком (модулем) з професійної підготовки. Вони повинні бути адекватними для досягнення конкретних цілей і задач навчання у відповідності зі змістом навчання і з врахуванням особливостей дорослих учнів, це: психофізіологічних характеристик, життєвого досвіду, когнітивного і навчального стилів.

Вибираючи спосіб навчання, слід пам'ятати, що за видом організації індивідуальної роботи учнів навчання поділяється на інституційне, групове і індивідуальне (самостійне), а по основному способу взаємодії викладача і дорослого учня – на очне, заочне, очно-заочне і дистанційне.

Інституційний спосіб навчання – найбільш розповсюджений і досить добре відомий. Відмінні риси його – наявність досвідчених викладачів та джерел навчання. Використовується у тих випадках, коли учень не виділяється силою волі, особливим захопленням науками. Сильні сторони цього способу навчання – стабільність, фундаментальність підготовки, достатня глибина і високий показник гарантованого досягнення результату. До недоліків можна віднести відчуття залежності учня від викладача (диктат із сторони викладача), значну стандартизацію, консервативність, негнучкість. Як правило, інституційне навчання недостатньо враховує різні специфічні риси дорослого учня.

Групове навчання відрізняється тим, що в ньому беруть участь кілька учнів, які вибрали єдину програму та зацікавлені в обміні інформацією, життєвим досвідом. Групове навчання найбільш ефективне у тих випадках, коли програма навчання цікава кільком людям, котрі в тій чи іншій мірі знайомі з даною проблемою і коли їм необхідно провести дослідження для

отримання необхідних результатів (знань, навичків, вмінь, досвіду).

Індивідуальне (самостійне) навчання характеризується перш за все значним показником автономності, незалежності учня від зовнішнього впливу (як позитивного, так і негативного), а також гнучкістю навчання (за часом, місцем, формами і методами, змістом навчання).

Андрагогічна модель навчання рекомендує під час оцінювання досягнень учнів виявляти реальний рівень і об'єм засвоєння навчального матеріалу, визначати незасвоєнні частини матеріалу та досягати їх засвоєння для досягнення поставлених спільно з учнем цілей навчання. Таким чином розвиваються подальші навчальні потреби дорослих учнів і визначаються їх нові цілі навчання.

Критерії оцінювання повинні бути визначені спільно викладача і дорослого учня, вони повинні точно відповідати цілям і змісту навчання, оцінювати саме ті вміння (або знання, навички, чи якості, набуті учнями в процесі свого навчання) і в таких формах, котрі були б максимально наближеними до реальних умов їх практичного застосування.

За нинішніх процесів модернізації освіти України з перспективою інтеграції до європейського освітнього простору першочерговими заходами визначено фундаменталізацію змісту та компетентнісний підхід щодо оцінки результативності навчання.

Професійна підготовка дорослих – це завжди підготовка до діяльності, придбання компетентності, що дозволяє людині бути затребуваною на ринку праці. Викладачі часто не знають, що таке професійна діяльність, не розуміють таких слів, як профзадача, виробнича функція, не розуміють, що діяльність – це система. Знайти фахівців, що могли б поєднувати в собі педагога професіонала у виконанні якоїсь виробничої роботи, крім того, здатного фіксувати, що він робить – дуже важко. Викладач повинен бачити систему професійної діяльності, до якої він готує тих, що навчаються. І задача – підготувати таких професіоналів.

Сьогодні дуже багато приділяється уваги технологіям навчання. У них

найбільш повно виражається зміст професійної майстерності андрагога. Але принципово важливо врахувати, що сучасне уявлення про фахівця як викладача припускає і другу складову – майстерність викладання, тобто особлива якість діяльності, що характеризується системою принципів, правил, засобів, що забезпечують ефективність навчальної роботи з дорослими поза залежністю від її змісту. Поняття «Андрогог» набагато ширше, ніж викладач, що працює у відомчій установі післядипломної освіти. Не секрет, що в освіту дорослих дуже часто йдуть люди, що не змогли відбутися як шкільні педагоги чи інженери. У такому випадку питання про вимоги до викладача – це питання про те, хто власне пред'являє до нього вимоги, адміністрація установи, куди він йде працювати, чи життя, його робота, його відносини з колегами, з дорослими людьми, з якими він працює. Тому для людини, що працює з дорослими, дуже важливі якості, що дозволяють зробити його роботу більш продуктивною – відкритість новому, гнучкість, уміння слухати і чути інших людей.

У системі підвищення кваліфікації і курсової перепідготовки дорослих дуже часто зустрічається тип викладача-ремісника, основним принципом роботи якого є «дивися, розумій і роби, як я». Така позиція викликає у слухачів негативне відношення. Доросла людина звикла до поважного ставлення інших людей до себе і не бажає відчувати себе школярем. Багато викладачів, у тому числі і з великим стажем, відчувають чимало проблем у процесі встановлення контакту з тими, що навчаються. Їм потрібна андрагогічна підготовка і методичні посібники з методів навчання дорослих, та психології спілкування.

Говорячи про дорослу людину, як про об'єкт андрагогіки, треба розуміти, що мова йде про сформовану людину, що має свій світогляд, свої знання і т. д.

Дорослий приходить за одержанням навичок, а не знань як таких, а придбані навички повинні дати визначений результат: дозволити влаштуватися на роботу, підвищити зарплату і т. д. Ця особливість висуває вимоги до самого андрагога, що повинен врахувати таку особливість

дорослого, якого навчають, і використовувати її. Крім того, дорослий що навчається, включений у процес перепідготовки, обмежений часом. За короткий час він повинен здобути максимум знань. Це можливо при наявності мотивації й одночасно при використанні сучасних технологій навчання. Наявність цих двох складових може дати той результат, заради якого він навчається. Знання дуже швидко поновлюються. Щоб устигнути, необхідно в процесі навчання, не давати знання, а розвивати уміння здобувати необхідні знання. Деякі дорослі болісно реагують на процес контролю за просуванням у навчальній програмі. Можна часто спостерігати напругу дорослих, що навчаються під час контролю. Чим більше людина навчалася, чим більш високу посаду займає, тим гірше вона відноситься до контролю. І тут може допомогти тільки делікатність і розуміння, і, звичайно, ніякої категоричності й оцінок. Найважливішою умовою ефективної організації процесу навчання дорослих є створення сприятливої психологічної атмосфери навчання. Природно, це необхідна умова для організації будь-якого процесу навчання. Однак, при навчанні дорослих ця атмосфера відрізняється цілою низкою специфічних рис, обумовлених особливим статусом дорослих людей при навчанні.

Сприятлива психологічна атмосфера навчання дорослих людей характеризується, насамперед, взаємною повагою учасників процесу навчання, емпатичним, доброзичливим відношенням один до одного.

Професор Змійов С.І., що ретельно досліджує проблеми андрагогіки, визначив, що андрагогічні принципи навчання стверджують: відмову від критики учасників процесу навчання; забезпечення волі думок; відмову від мір покарання й осудження тих, що навчаються; повагу плюралізму життєвих позицій.

Під час навчання дорослих всім учасникам процесу навчання, як самому що навчається, так і тому, що навчає, дуже важливо зрозуміти, що кожна доросла людина має право на власну думку і може вільно висловити її. І якою б вона не могла здатися невірною, смішною, навіть дурною, андрагог

зобов'язаний дати можливість людині висловитися, захистити. Можна не погодитися з думкою чи аргументацією того, що навчається. Але в цьому випадку можна тільки протиставити аргументацію своєї позиції, але ніяк не дискредитувати позицію іншого учасника процесу навчання, а тим більше його самого. Викладач ні в якій мірі не має права карати чи засуджувати дорослих, що навчаються. Саме тому, що кожна доросла людина має право займати свою власну позицію і дотримувати її в процесі навчання. Така атмосфера сприяє виробленню в учасників процесу навчання імунітету від страху вільно висловлювати свою думку в будь-якій ситуації, у будь-якій аудиторії, допомагає їх самоствердженню, зміцнює їхню віру в свої сили, в реалізацію своїх можливостей.

Традиційно вважається, що спеціальна підготовка потрібна для тих, хто навчає дітей, школярів, К.Д. Ушинський, наприклад, писав: „Чим менше вік учнів, над освітою яких працює вихователь, тим більше потрібно від нього педагогічних знань, і ця вимога не зростає, а зменшується в міру віку учня”. У педагогіки дуже широкі основи і дуже вузька верхівка: дидактика первісного викладання може заповнити томи; дидактика читання лекцій може бути виражена двома словами: „Знай свій предмет і викладай його досить ясно”.

Але новітні дослідження про психологію дорослих у світі, особливості їхнього сприйняття, мотивації освітньої діяльності, ролі утворення в соціалізації дорослих на різних етапах їхньої життєдіяльності переконливо демонструють, що тільки знання предмету й уміння ясно його викладати явно недостатньо. Скоріше, мова повинна йти про уміння створити умови, що дозволяють дорослому успішно вчитися. Отже, проблема професійної майстерності андрагога не така проста і вимагає свого осмислення.

Визначення факту, що дорослі люди, особливо керівні кадри, як правило, не хочуть учитися, надає право для визначення проблем, що вимагають оперативного рішення. Причин для цього багато, але „одна з таких причин – побоювання, що з навчанням пов'язані певні компрометуючі обставини” [7]. Задача для організаторів додаткової освіти – побудувати навчальний процес

таким чином, щоб люди мали можливість неперервного відстеження свого професійного зросту. При цьому найефективнішими засобами будуть інформаційні технології.

В даний час багато говориться про професійну компетентність педагога, що виражає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм.

Під андрагогічною компетентністю учасників додаткової освіти розуміють ті уміння, знання, навички, якості і ціннісні орієнтації, які необхідні для виконання соціальної андрагогічної ролі. Вимоги до андрагогічних складових організаторів освітнього процесу залежить від вибору освітньої системи. Наприклад, у корпоративній освітній системі – ця людина виконує функції передавача свого професійного досвіду, умінь і навичок. В умовах спеціалізованої системи – це керівник, організатор, консультант дослідницької й інноваційної діяльності дорослих, що навчаються.

С.Г. Вершловський вважає, що викладач, який володіє андрагогічною компетентністю – це організатор навчання дорослих, який вміє поєднувати у своїй професійній діяльності різні функції

Відзначає цікаву деталь Ю.І. Калиновський: викладач-андрагог – це, насамперед, наставник, навіть якщо він за віком молодший за інших „слухачів”. Але на його думку, бути наставником може тільки той викладач, хто сам є особистістю і як професіонал, і як людина свого часу (громадянин, сім'янин), подвижник.

Професійна компетентність вимагає від працівників спеціальних якостей, що важливо розвинути в процесі андрагогічної підготовки. Створення моделі компетентності викладача-андрагога є одним з найважливіших вимог і головних завдань ефективної організації процесу навчання дорослих. До цієї проблеми давно було прикуто увагу багатьох дослідників. У 1960-і роки, коли ця проблема особливо гостро стояла у США, у багатьох працях американських дослідників були визначені такі загальні основні характеристики компетентності викладача-андрагога як:

- організація та розвиток у слухачів критичного мислення, на зміну їх життєвої ситуації;
- вміння створити атмосферу, сприятливу для творчого пошуку слухачів, вибирати та використовувати методи, джерела та матеріали навчання з урахуванням індивідуальних потреб та особливостей тих, хто навчається;
- вміння ефективно підтримувати спілкування з учнями, діяти з урахуванням життєвих умов тих, хто навчається;
- здатність осмислювати та оцінювати свої власні сильні та слабкі сторони і з їх урахуванням організувати навчання у групах;
- вміння розуміти психологію дорослих учнів;
- володіти широким інтелектуальним, культурним кругозором, живим уявленням, енергією та ентузіазмом;
- бути соціально-активною позитивною людиною;
- володіти організаторськими якостями [7].

Викладач-андрагог повинен володіти низкою вмінь, таких як: виявлення освітніх потреб слухачів і цілей навчання конкретних слухачів; виявлення рівня підготовки слухачів; виявлення об'єму та характеру життєвого досвіду слухача та можливість його використання у процесі навчання; виявлення психо-фізіологічних особливостей слухачів; використання різних методик та засобів психолого-андрагогічної діагностики; проведення оперативної психолого-фізіологічної, когнітивної та функціональної діагностики слухачів; добір джерел, засобів, форм та методів навчання; створення комфортних фізичних та психологічних умов навчання; організація спільної діяльності всіх учасників процесу навчання, вибору правильної андрагогічної позиції; визначення та використання різних критеріїв, форм, методів, засобів оцінювання досягнень слухачів і всього процесу навчання; визначення змін особистісних якостей та мотиваційно-ціннісних установок слухачів; корекція процесу навчання, визначення масштабу суб'єкту навчання (індивідуальна форма чи групова).

Ці вміння базуються на системі певних знань: про теорію навчання дорослих; про вікові, особистісно психо-фізіологічні, соціальні, професійні особливості дорослих людей і дорослих учнів; знання психології, основ філософії та соціології навчання дорослих; знання технології навчання дорослих, сучасних технічних прийомів навчання, технології самостійного навчання; знаннях про організаційні основи освіти дорослих, що допоможе викладачу орієнтуватися на конкретні потреби дорослих з використанням своїх знань.

Ці вміння та знання викладача-андрагога повинні підкріплюватися також певними навичками, що сприяють його ефективній діяльності. До них треба віднести навички проведення психолого-андрагогічної діагностики та обробки її результатів, розробки учбово-методичних матеріалів, практичного здійснення викладання, роботи з науковою та учбово-методичною літературою, роботою з компютером.

Основними якостями, необхідними андрагогу, є терпимість, доброзичливість, вікова емпатія (вміння співчувати та співпереживати настрою віку), комунікативність, ентузіазм, коректність. Тактовність. Самокритичність. Артистичність. Організаторські якості, прагнення лідерства та постійного самозростання, відчуття культурологічного контексту.

Обов'язкові для андрагога гуманістичні ціннісні орієнтації: повага людської особистості; уявлення про людину як про самоцінний та самокерований суб'єкт, що постійно розвивається; визначення та повага плюралізму життєвих позицій, – а також: розуміння навчання як засоба життєдіяльності людини; визнання рівноправної ролі слухачів у процесі навчання; визнання своєї ролі наставника та організатора, що забезпечує процес навчання дорослих.

Показниками правильно обраної професійної позиції та освітньої стратегії для андрагога є:

- відкритість та довіра дорослої аудиторії у ставленні до викладача;
- високий рівень внутрішньої участі слухачів у роботі;

- стійкість пізнавальної активності протягом всього періоду занять;
- сприятлива психологічна атмосфера, яка складається між слухачами;
- звертання слухачів за допомогою один до одного і до викладача;
- доброзичлива реакція на проблеми, що виникають у ході навчання у будь-кого з його учасників;
- подання своєї проблематики для спільного обговорення в ході заняття;
- вільне виказування своєї позиції;
- інтерес та повага до особистості андрагога і його професійної позиції;
- бажання прислухатися до думки викладача;
- нарощування інформаційних потреб по мірі проходження освітньої програми (курсу);
- використання власного досвіду дорослої людини у навчальному процесі;
- можливість вирішення професійних та особистих проблем у результаті навчання;
- задоволеність результатами навчання на індивідуальному та груповому рівні;
- бажання слухачів продовжувати взаємні контакти після закінчення навчання.

Американський учений Дж. Маккеланд зробив якісний аналіз мотивації особистості. Він вважав, що основою професійної активності людини є *потреба досягнення*, “прагнення до успіху у змаганні, конкуренції з орієнтацією на певний стандарт високої якості виконання”.

Ця потреба спонукає особистість шукати нові способи втілення власної енергії, здібностей та сил. Успіх – факт досягнення поставленої мети за мінімальних матеріальних, соціальних і психічних витрат. Маккеланд досліджував прагнення до успіху як психологічну рису і вважав, що вона складається: із готовності нести відповідальність за свої рішення, вміння поставити мету та досягти її власними силами, та зі схильності до помірною ризику, опори на власні знання і вміння, а не на випадок; зі здатності за

кожним рішенням бачити конкретний результат.

Важливим аспектом в процесі професійної перепідготовки дорослих є соціально-когнітивний напрям.

Роботи науковців в сфері освіти дорослих соціально-когнітивного напрямку пов'язують професійне становлення з когнітивним і соціальним розвитком. Представниками цього напрямку є А. Бандура, Дж. Роттер та інші.

А. Бандура розглядав професійний розвиток у контексті єдності поведінкових, когнітивних чинників та факторів середовища. Людина – це і продукт і творець свого оточення. Вчений вважав, що центральну роль в організації та регулюванні діяльності відіграють когнітивні компоненти, такі як передбачення майбутніх наслідків дій, образ бажаних майбутніх результатів діяльності тощо. А. Бандура показав значення внутрішніх чинників, таких як самооцінка, самоефективність (впевненість у своїх можливостях та здатностях), у регуляції поведінки та діяльності, розкрив умови та механізми наuczіння нових форм активності.

Отже, у сучасній психології достатньо широко представлені концепції, які розглядають особистісний і професійний розвиток як цілісний процес. Однак, окрім певної єдності цих підходів, між ними існують деякі розбіжності у визначенні факторів, чинників, джерел активності людини в особистісному та професійному житті.

Для розуміння єдності професійного і особистісного розвитку важливими є мотиваційні теорії, що розкривають роль мотивації і цілеутворення особистості у професійній діяльності. Різноманітні мотиви особистості виступають, за певних обставин, спонукальною силою в досягненні мети: стати хорошим професіоналом. Саме через мотивацію збігаються особистісний та професійний аспекти. Так, на думку Б.Ф. Ломова "...у мотивах і цілях найбільш виразно проявляється системний характер психічного; вони виступають як інтегральні форми психічного відображення. Мотив і мета утворюють свого роду "вектор" діяльності, що визначає її напрям, а також величину зусиль, які розвиває суб'єкт, виконуючи її. Цей

вектор виступає в ролі системоутворюючого фактора, що організує всю систему психічних процесів і станів, які формуються і розкриваються в процесі діяльності” [3].

Професійна перепідготовка дорослих – це завжди підготовка до діяльності, придбання компетентності, що дозволяє людині бути затребуваною на ринку праці.

Розв’язанню загальних, концептуальних питань провідної стратегії реалізації і розвитку професійної підготовки присвячено праці В.А. Семиченко [7]. Зокрема, провідною цінністю системи професійної підготовки певного фахівця із застосуванням діяльнісного підходу є та діяльність, яка засвоюється у процесі навчання, її зміст та функції. При цьому, індивід, особистість розглядаються як вторинні фактори. На відміну від зазначеного, в межах особистісного підходу суттєво змінюються педагогічні орієнтири, оскільки діяльність стає вже засобом розвитку людини. На думку В.А. Семиченко, реальна дійсність вимагає гнучкого, адаптивного підходу до визначення співвідношення відповідних пріоритетів. Зокрема, це підтверджується тим, що система професійної перепідготовки (або професійної освіти) одночасно має забезпечити і виконання певного державного замовлення на спеціалістів (тобто, діяльність є зорієнтованою), і стати певним етапом і засобом життєвого самовизначення особистості (тобто, є особистісно значущою).

Для успішного здійснення професійної перепідготовки робітників слід оцінити їхній особистісний і професійний розвиток. При цьому насамперед оцінці підлягають такі аспекти особистості, як професійні знання, життєвий і професійний досвід, особистісні якості. На якісному рівні професійні знання зазвичай оцінюються за допомогою процедури кваліфікаційного екзамену чи за допомогою кваліфікаційних тестів. Одночасно оцінюються і розумові здібності, які складають фундамент для засвоєння нових професійних знань. Інструментальними засобами цього виступають класичні тести інтелектів – тест Векслера, Кеттела, Равена, а для якісної оцінки особистісних і професійних особливостей – експертна оцінка чи атестація.

В професійній (і виробничій) педагогіці науковці обґрунтовують дидактичні принципи професійного навчання, обумовлені особливостями процесу навчання учнів певним професіям. Вони перебувають у тісному зв'язку із загальнодидактичними принципами, які відображають вимоги і закономірності педагогічного процесу. Це такі принципи:

1. Принцип професійної мобільності. Передбачає здатність людини швидко опанувати технічні засоби, технологічні процеси і нові спеціальності, виховання потреби постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію. Мобільність, творчий характер праці залежить від широти кругозору, осмислення і розв'язання тих проблем, які людина має в своїй практиці, а також бачення і розуміння перспектив розвитку виробництва. Ціль професійного навчання і полягає в тому, щоб учні не лише оволоділи професією, але й розвинули свій інтелект.

2. Принцип модульності професійного навчання. Суть модульного навчання полягає в тому, що учень самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка включає в себе банк інформації і методичне керівництво з досягнення поставлених дидактичних цілей.

Використання принципу модульного навчання на практиці дає можливість будувати навчальний матеріал так, щоб розділи були незалежні один від одного, а це дає можливість змінювати, доповнювати і створювати навчальний матеріал, не порушуючи єдиного змісту.

Реалізація принципу модульності забезпечує:

- Інтеграцію всіх видів діяльності, необхідних для досягнення цілі суб'єкта;
- Постійний пошук альтернативних шляхів досягнення цілі суб'єкта і того варіанту навчання, який підлягає реалізації;
- Орієнтацію суб'єкта на перспективу підвищення професійної підготовки за навчальними модулями.

3. Принцип створення навколишнього середовища передбачає передусім

створення в навчальному закладі навчально-матеріальної бази виробничого навчання і дидактичних засобів навчання, які відповідають технічним, технологічним, ергономічним, економічним, педагогічним, санітарно-гігієнічним, екологічним вимогам, а також вимогам безпеки праці та охорони здоров'я учнів.

4. Принцип комп'ютеризації педагогічного процесу. Цей принцип набуває особливої актуальності у зв'язку з впровадженням електронно-обчислювальних засобів у всі сфери життя. По-перше, комп'ютер розширює можливості подання навчальної інформації; по-друге, дає можливість посилити мотивацію учіння, розкриваючи практичну значущість матеріалу, що визначається; по-третє, комп'ютер активно залучає учнів до навчального процесу.

Використання комп'ютерів у навчальному процесі дає можливість ефективно розв'язувати такі педагогічні завдання: індивідуалізація і диференціація навчання; здійснення контролю із зворотним зв'язком, з діагностикою помилок і оцінкою результатів навчальної діяльності; здійснення самоконтролю і самокорекції; моделювання й імітація об'єктів вивчення чи дослідження, процесів і явищ; розвиток пізнавальних інтересів учнів; формування умінь приймати рішення.

5. Політехнічний принцип, політехнічна освіта передбачає оволодіння системою знань про наукові основи сучасного виробництва. На базі цих знань формуються загальнопрофесійні політехнічні і спеціальні знання.

Здійснення принципу політехнічного навчання вимагає дотримання таких умов: відповідність змісту навчання основним напрямкам розвитку науки і техніки; організація навчального матеріалу в цілісну систему взаємопов'язаних знань; зв'язок матеріалу, що вивчається, з майбутньою практичною діяльністю; доступність розумінню учнів, відповідність їхнім віковим особливостям; можливість задоволення пізнавальних інтересів учнів; опора на базові загальноосвітні знання та уміння; інформаційна стабільність і динамічність навчального матеріалу протягом більш чи менш тривалого

періоду; системність; відповідність змісту навчання наявній матеріально-технічній базі навчального закладу; врахування факторів, що впливають на продуктивність праці.

6. Принцип поєднання навчання з продуктивною працею учнів, зв'язок теорії і практики. Зв'язок навчання і праці, теорії і практики – процес двосторонній. Навчальна і трудова діяльність органічно пов'язані між собою. Тому важливо, щоб вивчення всіх навчальних предметів було спрямоване на підготовку і свідоме включення учнів у виробничу діяльність.

Здійснення даного принципу залежить від дотримання таких умов: теоретичні знання повинні бути випереджаючими, перевірятися на практичних заняттях; в якому трудовому процесі повинні синтезуватися знання та уміння з різних галузей науки; для ефективної реалізації підготовки робітників широкого профілю необхідно здійснювати синтез галузевих знань і синтез за видами виробництва; інтеграцію змісту навчання слід здійснювати в двох напрямках: по вертикалі – об'єднання професійних знань і умінь в межах єдиного предмету і по горизонталі – взаємозв'язок спеціальних знань і умінь.

7. Принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі. Під моделюванням професійної діяльності в навчальному процесі розуміють виявлення типових задач, трансформацію їх в навчально-виробничі задачі, вибір форм організації навчального процесу і методів навчання.

Задача моделювання полягає у встановленні відповідності між вимогами, які ставляться до підготовки, і фактичним об'ємом професійних знань і умінь. У зв'язку з цим постає питання щодо прогнозування еталонних вимог до робітника.

Моделювання професійної діяльності робітника широкого профілю в навчальному процесі повинно здійснюватися за таких умов: діяльнісний підхід до створення моделі професійної роботи; політехнічне спрямування інтеграції знань і умінь; рівнева градація інтерактивного процесу навчання; залежність побудови інтегративного процесу навчання; прогнозування еталонних вимог до професійної діяльності робітника широкого профілю.

8. Принцип економічної доцільності. Принцип економічної доцільності визначає необхідність планування, підготовки в навчальних закладах робітників і спеціалістів за професіями з врахуванням їхнього попиту на ринку праці. У зв'язку з цим виникає проблема організаційно-правового регулювання відносин між учасниками освітнього процесу і підприємствами-замовниками на основі укладання договорів про підготовку робітничих кадрів. Навчально-виробнича праця учнів повинна стимулюватися в залежності від її кількості та якості. Особливо в період виробничої практики, коли учні беруть участь у виконанні виробничих завдань поряд з кваліфікованими робітниками [4].

Класичні дидактичні принципи допомагають у визначенні цільових установок навчання, а також можуть служити керівництвом викладача в конкретних ситуаціях навчання. В той же час дані принципи не дають можливості регламентувати цілісний освітній процес в динаміці розвитку його основного компоненту – продуктивної освітньої діяльності учнів і їхньої особистісної ролі в навчанні.

Специфічними дидактичними принципами сучасного виробничого навчання фахівці в галузі професійної (виробничої) педагогіки називають: системність, інтегративність, диференціацію, наступність, універсальність, єдність соціалізації і професіоналізації особистості, модульність, професійну періодизацію, гуманізацію, інтенсифікацію, професійну мобільність, стабільність і динамічність [4 с. 126].

В процесі наукового дослідження обґрунтовано теоретичні і методичні засади особистісного і професійного розвитку незайнятого населення. У змісті перепідготовки робітників має відбуватися гармонійне поєднання фундаментальності і практичності, що забезпечить успішне виконання робітником поточних виробничих завдань та його постійне професійне зростання й саморозвиток у плані реалізації «освіти впродовж життя».

За тлумачним словником [5] під підготовкою (за кінцевим результатом процесу) розуміють „запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності” та „готування (як дія) всього необхідного до чого-

небудь”.

Отже, кінцевим результатом підготовки (як певного процесу) є підготовленість чи готовність до чогось, зокрема, щодо освітніх процесів використовуються терміни освіченість (як більш загальний) та навченість (як більш конкретний, предметний). За [5] готовність визначається як стан, коли все зроблено, все готово, що необхідно для реалізації чогось: дії, функції, процесу тощо. Термін "підготовлений", що є похідним від слова "підготовка", означає "готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї; синонім готовий – виражає закінченість, кінцевий результат якої-небудь дії, стану" [8].

Професійна підготовка у науково-практичній літературі також має різні тлумачення. Наприклад, за словником [6] професійна підготовка є системою професійного навчання, метою якої є прискорене набуття тими, хто навчається, навичок, необхідних для виконання визначеної роботи або ж групи робіт. Професійна підготовка передбачає подальшу професійну діяльність у тій чи іншій галузі, що є основою існування людини. Професія та професійна діяльність визначають соціальне і значною мірою матеріальне положення людини у суспільстві. Професійна діяльність зазвичай становить до двох третин свідомого життя суспільно активної людини й загалом визначає її сутність. Багатство внутрішнього устрою та широта світогляду людини багато в чому залежить від роду її діяльності, визначальна спрямованість якої належить обраній людиною професії.

Досить часто професійну підготовку розглядають як сукупність уже отриманих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії; або, з іншого боку, як процес повідомлення тим, хто навчається (научуваним), відповідних знань та формування в них необхідних умінь і навичок.

Готовність до професійної діяльності в психолого-педагогічних дослідженнях зазвичай розглядається з позицій більш загального поняття "готовності до діяльності" [6, 3, 7]. При цьому, за основу розгляду обрано

праксеологічний підхід, який полягає у підготовці дій та їх плануванні. На початок своєї діяльності суб'єкт має бути максимально готовий до передбачуваної діяльності. А власне готовність до діяльності (потенціалізація), як певний потенційно-функціональний стан виконавця, вимагає багато підготовчих тренувань. Звернемо увагу, що термін „практи” в [6] визначається як здатність до виконання цілеспрямованих, автоматизованих дій.

Праксеологічний підхід ґрунтується на обов'язковому прогнозуванні результатів діяльності та їх оцінці суб'єктом професійного процесу. Тобто, такий підхід вимагає як підготовки виконуваних дій, рефлексії виконавця, так і планування майбутніх дій. Праксеологія надає великого значення організації діяльності суб'єкта з метою досягнення високої майстерності та досконалості.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що актуальність поняття "готовність спеціаліста до професійної діяльності" полягає в засвоєнні ним певного складу спеціальних знань і умінь, професійних дій і соціальних відносин, сформованості й соціальної зрілості професійних якостей особистості. Поняття "готовність до виконання певної діяльності", незважаючи на його значну поширеність, має неоднозначну психолого-педагогічну інтерпретацію. З одного боку – це умова успішного виконання діяльності; вибіркова активність, яка налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність; активний стан особистості, що забезпечує її самореалізацію в підготовці й розв'язанні певних завдань на основі власного досвіду; не тільки передумова, а й регулятор діяльності. З другого боку – це готовність як сукупність певних якостей і властивостей особистості: "цілісна система властивостей особистості", "інтегральна якість особистості", "структурована система якостей особистості".

Сучасна теорія і практика освіти виявила тенденцію до розкриття основного змісту поняття "готовності" як своєрідного специфічного функціонального стану. Наприклад, М.Д. Левітов визначає готовність як "предстартовий стан"; Ф. Гепор – як "мобілізаційна готовність"; В. Соколов,

М.І. Дьяченко, Т.Б. Іванова та інші – як "професійна готовність, що характеризується як істотна передумова цілеспрямованої діяльності, її стійкості й ефективності". У такому ж контексті розглядають поняття "готовність" А.Д. Денисов, Л.А. Кандибович, В.О. Сластьонін та інші науковці.

Готовність особистості до певної професійної діяльності більшість дослідників розглядає як складне соціально-професійне утворення, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей, систему знань, умінь і навичок, передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, установки на означену діяльність. Останнім часом готовність до професійної діяльності ототожнюється з професійною компетентністю, соціально-значущою спрямованістю особистості, наявністю потреби до певного виду суспільно-корисної праці, наявністю досвіду такої діяльності.

У дослідженні Т.А. Лавіної зазначається, що поняття "професійна готовність", як результат професійної підготовки, дістало свою назву від відомого у психології терміна "психологічна готовність". Вчені М.І. Дьяченко, І.О. Зімня, В.А. Крутецький, В.О. Сластьонін, В.І. Соколов розглядають готовність у контексті підготовленості – як усталену характеристику особистості.

Зокрема, В.О. Сластьонін під готовністю до педагогічної діяльності розуміє особливий психічний стан, що виявляється в наявності у суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості розуму на його виконання. Вчений слушно зазначає, що готовність складається з різних установок на розуміння педагогічної задачі, моделей ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності.

Загалом, з'ясування сутності поняття "готовність до діяльності" у психолого-педагогічній літературі характеризується розмаїттям підходів і трактувань, які ґрунтуються на комплексі здібностей, фізичних, нервово-психічних і морально-етичних якостей, ціннісних орієнтацій щодо оволодіння педагогічною діяльністю. Ці підходи можуть бути згруповані за трьома

ключовими ознаками:

- готовність як наявність певних здатностей особистості (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн);
- готовність як якість особистості (А.Г. Ковальов, М.Д. Левітов, А.Ц. Пуні, Д.Н. Узнадзе);
- готовність як стан особистості (У.З. Мерлін, В.Ф. Цукрів, А.А. Смірнов, І.С. Якиманська).

Таким чином, *готовність* розглядається як *інтегральна якість особистості*, що містить у собі компоненти, необхідні для успішного здійснення певної діяльності.

Прибічники особистісного підходу вважають стан готовності цілісним проявом особистості в певних умовах життя й діяльності, що має різну стійкість у часі. Готовність до того чи того виду діяльності характеризується, насамперед, психологічним станом особистості, що проявляється безпосередньо перед початком діяльності, на етапі прийняття рішення щодо виконання поставленого завдання. І.С. Якиманська зазначає, що цей складний особистісний стан залежить від характеру майбутньої діяльності, від індивідуальних властивостей і якостей людини та характеризується налаштованістю й мобілізованістю психіки на подолання супутніх труднощів і перешкод, на досягнення певного результату [9].

У психології трактування поняття „готовності до діяльності” пов’язується з поняттям "установка". Д.Н. Узнадзе визначає установку як "цілісну модифікацію суб’єкта, його готовність до сприйняття майбутніх подій і здійснення дій в певному напрямку, що є основою його доцільної виробничої активності".

Кандибович Л.А. згідно з особистісним підходом розглядає психологічну готовність до реалізації певного виду діяльності як стійке системне утворення у складі чотирьох взаємопов’язаних компонентів:

- а) *мотиваційно-сислового*, який забезпечує ініціацію процесу діяльності;

б) *когнітивного*, який здійснює інтеграцію уявлень про різні види діяльності;

в) *рефлексивного*, який забезпечує усвідомлення власних цілей, цінностей, можливостей і обмежень в діяльності;

г) *саморегулятивного*, який визначає здатність людини протистояти тиску зовнішніх обставин.

А.Ф. Линенко розглядає готовність з точки зору якісної підготовленості суб'єкта до реалізації певної діяльності. З одного боку, готовність є особистісною характеристикою (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна), що включає інтерес, позитивне ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізація сил, подолання непевності, побоювання тощо, з другого – операційно-технічною, що включає інструментарій виконавця (його професійні знання, вміння, навички, способи діяльності).

Узагальнюючи різні підходи до визначення готовності, А.Ф. Линенко стверджує, що готовність є цілісним стійким утворенням, яке мобілізує особистість на включення у професійну діяльність.

Примітно, що професійна готовність на думку багатьох дослідників має низку позитивних якостей:

- *ґрунтується на досвіді*, легко актуалізується;
- є *стійкою*, не потребує раз у раз нового формування у зв'язку з виникненням непередбачуваної ситуації;
- є *динамічною*, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів.

Цікавою й плідною вважаємо думку Г.М. Жукова, який під професійною готовністю, точніше, під готовністю до конкретної професійної діяльності, розуміє сутність властивостей та стан особистості. Готовність не слід розглядати як сукупність певних якостей особистості, оскільки швидше за все – це інтегративна характеристика особистості. До структури готовності

включаються також мотиви, інтереси, нахили, переконання, наміри, які характеризують професійну готовність особистості до конкретної професійної діяльності. Тобто, високий рівень здібностей, різнопланові ґрунтовні знання, професійні уміння, навички, досвід діяльності не можна вважати достатньою умовою успішної діяльності працівника. Важливою є його особиста спрямованість, що відображає мотиви й переконання людини і разом із зазначеним вище характеризує її професійну готовність[1].

Наведену сукупність якостей особистості як фахівця з певної галузі діяльності у зв'язку з інтегруванням України до світового економічного й освітнього простору нині все частіше називають професійною (фаховою) компетентністю особистості. Запровадження у науковий обіг поняття "професійна компетентність" зумовлено зміною сучасної стратегічної мети професійної фахової підготовки, орієнтацією на результативність діяльності підготовленого спеціаліста. Переважна частка дослідників проблеми компетентності пов'язують це поняття з конкретною професійною діяльністю людини у матеріальній або духовній сферах.

Компетентність є одночасно і готовністю, і здатністю людини успішно діяти в будь-якій сфері. Таким чином компетентність — це категорія, що "об'єднує" знання з практичною діяльністю людини. За визначенням Б.Д. Сьлконіна, компетентність – це кваліфікаційна характеристика індивіда, узятая в момент його включення в діяльність. З позицій компетентнісного підходу смыслом освіти стає розвиток у тих, хто навчається, здатності до самостійного успішного розв'язання проблем у різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого стає і власний досвід тих, хто навчається.

Оцінними критеріями якості такої перепідготовки визначено мотиваційно-ціннісний; когнітивно-рефлексивний; професійно-діяльнісний. Готовність робітників з числа незайнятого населення до професійної діяльності у більшості науково-дослідних роботах визначається за трьома рівнями: 1) креативний; 2) достатній; 3) базовий.

В процесі наукового пошуку та експериментального дослідження нами були визначені наступні рівні готовності дорослих до професійної діяльності в процесі перепідготовки: репродуктивний; творчо-пошуковий; креативний; акмеологічний.

Репродуктивний рівень готовності – діяльність за зразком, за інструкцією з зовнішньою допомогою чи настановами. Творчо-пошуковий рівень готовності – здатність до творчої діяльності з самостійним пошуком розв’язків проблемних ситуацій і задач. Креативний рівень готовності – творчий характер цілеспрямованої діяльності з одержанням нового нестандартного продукту. Акмеологічний рівень готовності – здатність до професійного і особистісного саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти у процесі активної суспільно-корисної життєдіяльності.

В сучасних соціально-економічних умовах комплексу досить складних питань забезпечення раціональної зайнятості різних категорій населення та оптимального функціонування ринку праці людський капітал має винятково важливе значення. Соціально-економічна трансформація і пов’язане з нею явище безробіття, устремління різних держав і України також, до інтеграції в європейський простір, реформи освіти, обґрунтування стратегій розвитку трудового потенціалу української держави – це тільки окремі передумови, що об’єктивно зумовлюють необхідність усвідомлення й аналізу взаємовідносин системи освіти і ринку праці. До перспективних напрямів наукового пошуку в цій галузі, наголошує академік Н.Г. Ничкало, ми відносимо:

- дослідження з проблем андрагогіки, педагогіки і психології праці;
- умови, критерії, можливості реалізації освітніх завдань в контексті ринку праці;
- особливості професійного навчання, перенавчання і підвищення кваліфікації різних категорій населення (на виробництві, безробітних);
- перспективи розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя та інші.

Соціальне замовлення щодо перепідготовки та підвищення кваліфікації робітничих кадрів з числа незайнятого населення визначається сучасним рівнем

розвитку висококомеханізованого та автоматизованого виробництва, впровадженням у більшість виробничих процесів високих технологій із відповідним інформаційним забезпеченням, функціональним суміщенням та інтеграцією багатьох споріднених професій. Усе це вимагає сформованості у сучасного робітника окрім чисто виконавських ще й інтелектуальних умінь та глибоких знань, що вимагає відповідної теоретичної його підготовки у нерозривному зв'язку з потребами виробничої практики. Сучасний робітник повинен мати широкий світогляд з обраної галузі професійної діяльності, що забезпечить його виробничу мобільність та високий рівень соціальної адаптивності.

Важливим аспектом професійної перепідготовки фахівця є забезпечення єдності професійного та особистісного розвитку.

Оскільки особистість – головна цінність суспільства і водночас кінцевий результат професійного становлення, дуже важливим і необхідним є: а) врахування своєрідності і неповторності кожної особистості та б) активне включення особистості у процес професійного становлення. Розвиток особистості відбувається у процесі професійного становлення, а професійне становлення неможливе без якісних змін, росту особистості; воно є метою і водночас наслідком особистісного розвитку.

З урахуванням цих вимог перспективним є застосування у професійній перепідготовці особистісного підходу. Яскравими представниками поєднання особистісного та професійного розвитку є представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс). Ці вчені розглядали людину як єдине, унікальне, організоване ціле. А. Маслоу вважав, що людина завжди поводить себе як єдине ціле. І центральним ядром особистості є мотивація, яка впливає на особистість в цілому. А. Маслоу описав людину як „істоту бажачу”, що прагне до задоволення потреб, які він розташував у певній ієрархії. Особистісний та професійний розвиток відбуваються по мірі задоволення цих потреб, на вершині яких знаходиться “самоактуалізація”, яку він визначив як прагнення людини до свого максимального розквіту, діяння у щонайбільшій

відповідності зі своїми можливостями та домаганнями, самопрояву у значущій для себе справі. На підставі своєї концепції про ієрархічну будову людських потреб А. Маслоу описує різні шляхи особистісного і професійного розвитку, самоактуалізації особистості.

У сучасній психології достатньо широко представлені концепції, які розглядають особистісний і професійний розвиток як цілісний процес. Однак, окрім певної єдності цих підходів, між ними існують деякі розбіжності у визначенні факторів, чинників, джерел активності людини в особистісному та професійному житті.

Для розуміння єдності професійного і особистісного розвитку важливими є мотиваційні теорії, що розкривають роль мотивації і цілеутворення особистості у професійній діяльності. Різноманітні мотиви особистості виступають, за певних обставин, спонукальною силою в досягненні мети: стати хорошим професіоналом. Саме через мотивацію збігаються особистісний та професійний аспекти.

За останні роки важливого значення набула освіта впродовж життя кожної людини. Навчання протягом усього життя нині єдино можливий в сучасних умовах спосіб успішної життєдіяльності людини та необхідна передумова для ефективною діяльності в усіх сферах суспільного і особистого буття. Для виконання поставлених у документах державного рівня завдань виникає потреба в реалізації освіти іншої, вищої якості, ніж раніше. Стає все більш очевидним відмежованість і недостатня ефективність тих форм і методів навчання, які були розроблені великими педагогами минулого, для вирішення задач, поставлених сучасним життям.

Сьогодні необхідні нові теоретичні основи і інші прийоми навчання. Пошук найбільш ефективних в конкретних умовах форм і методів навчання, а також вирішення практичних задач у процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації робітників для усіх сфер професійної діяльності стають одним з важливих факторів розвитку освіти впродовж життя.

Аналіз існуючої системи професійної перепідготовки дорослого населення свідчить, що завдання підвищення якості підготовки фахівців і забезпечення на цій основі конкурентноспроможності та мобільності робітників на ринку праці потребує удосконалення існуючої або впровадження інноваційної системи організації навчального процесу.

Андрагогічна модель навчання в процесі перепідготовки робітників передбачає можливість здійснення нестандартного, індивідуального змісту навчання з врахуванням життєвого досвіду, рівня попередньої підготовки, соціально-психологічних особливостей дорослих учнів. Головна мета навчання дорослих – допомогти їм оволодіти тими вміннями, які б допомогли у вирішенні визначеної життєвої проблеми.

В сучасних соціально-економічних умовах комплексу досить складних питань забезпечення раціональної зайнятості різних категорій населення та оптимального функціонування ринку праці людський капітал має винятково важливе значення. Соціально-економічна трансформація і пов'язане з нею явище безробіття, устремління різних держав і України також, до інтеграції в європейський простір, реформи освіти, обґрунтування стратегій розвитку трудового потенціалу української держави – це тільки окремі передумови, що об'єктивно зумовлюють необхідність усвідомлення й аналізу взаємовідносин системи освіти і ринку праці.

Питання для самоконтролю

1. Яким чином необхідно структурувати зміст навчання дорослих в процесі професійної перепідготовки?
2. Охарактеризуйте способи навчання за видом індивідуальної роботи дорослих учнів.
3. Дайте характеристику вмінь, знань і навичок викладача-андрагога що сприяють його ефективній діяльності.
4. Які основні професійні якості та гуманістичні ціннісні орієнтації необхідні викладачу-андрагогу?

5. Наведіть дидактичні принципи професійного навчання, обумовлені особливостями процесу навчання учнів певним професіям.
6. Як Ви вважаєте, що є основою професійної активності людини?

Проблеми для обговорення

1. Перепідготовка незайнятого населення в умовах неформальної освіти.
2. Удосконалення професійної підготовки дорослого економічно активного населення.
3. Дотримання вимог до організації професійного навчання незайнятого населення та виконання освітніх стандартів.
4. Формування професійної компетентності організаторів професійної підготовки незайнятого населення.
5. Моніторинг працевлаштування та професійної кар'єри незайнятого населення після закінчення професійної підготовки.
6. Технології професійної підготовки незайнятого населення з урахуванням вимог міжнародних стандартів щодо підготовки конкурентоспроможних фахівців в умовах неперервної освіти.

Список використаної літератури

1. Аніщенко О.В. Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні / Олена Аніщенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наук. праць. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2013. – Вип. 6. – С. 29-34.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1969. – 329 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учеб. для студ. вузов/ Александр Григорьевич Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367с.
4. Гончаренко С. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.

5. Короткий тлумачний словник української мови / [Д.Г. Гринчишин, Л.Л. Гумецька, В.Л. Карпова та ін.] ; відп. ред. Л.Л. Гумецька. – К.: Рад. школа, 1978. – 296 с.
6. Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци; сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 412 с. – (Библиотека учителя).
7. Семиченко В.А. Психология личности : модульный курс (лекции, практ. занятия, задания для самостоятельной работы) для препод. и студ. / В.А. Семиченко. – К.: Видавець ЕШКО, 2001. – 427 с.
8. Філософський словник соціальних термінів / за заг. ред. В.П. Андрущенко. – Х.: Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 110 с.
10. Саранцев Г.И. Методология предметных методик обучения / Г.И. Саранцев // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 16–23.

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ
У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ
(НА ПРИКЛАДІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ)**

У сучасних умовах становлення України, коли система освітніх наук залежить від економічної ситуації в країні, виникає проблема якісних змін в концептуальній базі підготовки й підвищення кваліфікації педагогів. Післядипломна освіта, яка орієнтована на європейські стандарти, потребує оновлення змісті і впровадження інноваційних технологій, форм і методів навчання дорослих.

Актуальність проблеми впровадження інноваційного навчання в систему післядипломної освіти країни обумовлено соціально-економічним розвитком сучасного світу. Проблематика інновацій вже вийшла за межі власне економічних концепцій та підходів і все більш активно включає проблеми педагогіки, психології, соціології, загальної теорії управління та інших дисциплін. Ця проблематика розглядається як основа для планування й проведення нових комплексних досліджень. Важливою складовою загальної інноватики є проблеми педагогічної інноватики – спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії педагогічних інноваційних процесів.

Традиційний підхід до освіти вступає в протиріччя з сучасними методами інформатизації суспільства. Це вимагає від викладачів здійснювати відповідний вибір видів, форм і методів навчання, постійно розв'язувати складні педагогічні ситуації, які не мали аналогів у минулому професійному досвіді. Здійснений аналіз підходів до організації навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти дозволяє визначити інноваційні

технології навчання як найбільш доцільні щодо підготовки творчої особистості педагога.

Технології, форми, методи інноваційного навчання дорослих досить різноманітні: розробка проектів, програм, планів, розв'язання нестандартних завдань, індивідуальні стандартні завдання, ділові ігри, особистісно-орієнтований підхід, гендерний підхід, перехід від монологу до дискусії, диспути. До важливих напрямів інноваційної педагогічної технології слід віднести введення кредитно-модульної організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, впровадження мультимедійних технологій навчання, Інтернету у післядипломну педагогічну освіту.

Впровадження інноваційних педагогічних технологій суттєво змінює також роль і функції викладача, який стає керівником, організатором, винахідником і помічником слухача. Озброєння педагога методологією пізнання, навчання різним видам самостійного пошуку знань, орієнтація на послідовне оновлення отриманої інформації – це одні з основних напрямів вирішення проблеми застосування різноманітних форм і методів інноваційного навчання.

Методологічна парадигма застосування інноваційних технологій у сфері післядипломної педагогічної освіти передбачає активне використання інтерактивних форм і методів свідомого залучення особистості до навчального процесу, створення творчої атмосфери в період навчальної діяльності, використання диференційних форм і методів педагогічного процесу. При такому підході слухач курсів підвищення кваліфікації стає суб'єктом педагогічної взаємодії й активним учасником комунікативного діалогу з викладачем. Інноваційна діяльність має обов'язково носити творчий характер.

Викладачам закладів післядипломної освіти в процесі підготовки до навчальних занять необхідно враховувати такі психолого-педагогічні особливості слухачів: рівень розвитку пізнавальної активності, спрямованість їхньої інтелектуальної діяльності, мотиваційну готовність до навчання та

самонавчання, здатність до оволодіння професійними знаннями, вміннями й навичками.

Інноваційні технології навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті. Вітчизняний і зарубіжний досвід засвідчують пошук нових концептуальних підходів до структурування й прогнозування навчально-виховних систем, які надавали б пріоритет особистісно-суб'єктивному фактору в процесі створення реальних технологічних програм. У цьому відношенні великі потенційні можливості закладені в застосуванні технологій (сукупності засобів і методів навчально-виховного процесу, спрямованих на досягнення прогнозованого результату). Розв'язання означеної проблеми вимагає оновлення системи освіти в цілому і післядипломної педагогічної освіти зокрема.

Характерною особливістю сучасного періоду розвитку післядипломної педагогічної освіти є активізація пошуку нових форм підготовки педагогічних кадрів і розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження сучасних технологій навчання, які конкретизуються в новій інформаційній і модульній технологіях. У ході розв'язання означених проблем встановлено, що оновлення змісту і форм післядипломної педагогічної освіти потребує створення цілісної науково-методичної системи, яка спроможна реформувати її концептуальні, структурно-змістові, технологічні й організаційно-дидактичні засади з позицій сучасних педагогічних інновацій.

Перехід суспільства на новий етап соціального розвитку детермінує гнучкість системи освіти, її інноваційну спрямованість. Інноваційний зміст технологій освіти відображено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [18], Законах України «Про освіту» [13], «Про вищу освіту» [12], Концепції розвитку післядипломної освіти [15] та інших нормативно-правових документах.

Вважаємо, що дослідження інновацій у післядипломній педагогічній освіті в Україні базується на визнанні трьох головних складових методології:

філософської, науково-теоретичної і організаційно-технологічної, які потребують поглибленої розробки і конкретного змістового наповнення.

У ході аналізу сучасних світових досягнень з'ясувалося, що інновація зарубіжними науковцями розглядається як процес комплексного створення, розповсюдження й використання нових засобів задоволення суспільних потреб, пов'язаних з вимогами того соціального середовища, в якому нововведення здійснюється [1; 7; 9]. У вітчизняних дослідженнях [2; 4; 17; 19; 27] науковці розрізняють поняття «новація», або новий спосіб, та «інновація», нововведення. Новацію розглядають як сам засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновацію – як процес його освоєння. Інновації слід вважати комплексним процесом створення, розповсюдження й використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень.

В. Безпалько характеризував інновації як ідеї, процеси, засоби й результати, які необхідні для якісного вдосконалення педагогічної системи [1]. За С. Ніколаєнком, інновації спрямовано на збереження досягнень минулого й, водночас, на модернізацію системи освіти, відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики [19]. Вважаємо, що такі розбіжності в тлумаченні поняття «інновації» спричинені неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра цього терміну, а також радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, що спричиняє кардинальні зміни в певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення.

Інновації в освіті розглядаються «в теорії як носії духовної й інтелектуальної перспективи розвитку України, як нові знання і вміння, в основі яких лежать прогресивні наукові ідеї, пов'язані з реформами; інноваційний розвиток системи освіти – як механізм сприяння активному пошуку нових форм і методів управління, забезпечення приєднання держав до високотехнологічних країн світу та підтримки процесів випереджувального характеру в усіх галузях її життєдіяльності» [19, с. 13].

Зверніть увагу. В педагогіці поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, запровадження чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в мету, зміст, форми й методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності викладача й студента.

Педагогічна інновація визначається як особлива організація діяльності й мислення, спрямованих на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, засвоєння, впровадження й розповсюдження нового в освіті.

Інноваційний процес в освіті визначається як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення. Встановлено також, що педагогічна інноватика покликана відображати сутність нового міждисциплінарного наукового напрямку, який полягає у вивченні питань філософського, психологічного, психосоціального, інформаційного й педагогічного забезпечення інноваційних процесів, спрямованих на розв'язання проблем і завдань сучасного етапу розвитку освіти та особистості.

Предметом педагогічної інноватики як нового міждисциплінарного наукового напрямку є актуально значущі й системно організуючі інноваційні процеси, що стають перспективними для еволюції освіти й позитивно впливають на її розвиток, а також на розвиток більш широкого мультикультурного простору.

Єдність принципів системності, інтегративності й модульності становить методологічний фундамент педагогічної інноватики як міждисциплінарного наукового напрямку, що вивчає значущі й системно організуючі інноваційні процеси, які стають перспективними для еволюції освіти й техноматики як напрямку педагогічної інноватики, що вивчає технологічні потреби освіти, розробляє шляхи, засоби й методи ефективного задоволення цих потреб.

Результати проведеного аналізу тенденцій і закономірностей розвитку педагогічної інноватики засвідчують необхідність розгляду специфічного напрямку, орієнтованого на дослідження технологічних процесів у системі

освіти взагалі та в системі педагогічної освіти зокрема. Такий напрям отримав назву «техноматика».

Відтак, техноматика вивчатиме технологічні потреби освіти й розроблятиме шляхи, засоби й методи ефективного задоволення цих потреб. Означений напрям пов'язаний як з технологіями нововведень в освітній простір, так і з конкретними технологіями реалізації цих нововведень. Вони виконують такі основні функції: вдосконалення, тобто модернізації; модифікації; раціоналізації традиційного педагогічного процесу; трансформування, тобто радикальної зміни традиційного процесу; а також комплексну або комбінаторну функцію, що виконує завдання поєднання елементів як традиційного, так і інноваційного педагогічного процесу.

Отже, техноматика є таким специфічним напрямом педагогічної інноватики, що вивчає вдосконалення, трансформацію та комплексне оновлення традиційного педагогічного процесу за допомогою технологічних нововведень. Технологічні нововведення реалізуються в процесах, що визначаються як сукупність послідовних дій, спрямованих на конкретний педагогічний результат. Такі процеси отримали назву технологічних.

Кожна галузь знань формується як наука лише за умови визначення специфічного предмета досліджень, отже, спробуємо його визначити. Першочергову увагу ми зосереджуємо на проблемі використання міждисциплінарних знань, які мають місце в конкретному науковому напрямі. Відповідно до цього логічно сформулювати універсальний предмет досліджень, що реалізовував би запити кожної галузі використовуваних наукових знань. Техноматика інтегрує в собі сукупність знань з філософії, педагогіки, психології, соціології та інформатики як наук, що лежать в основі проектування, створення й застосування технологічних процесів в освіті. Відтак, предметом техноматики як напряму педагогічної інноватики є технологічний процес, що охоплює широке коло сучасних проблем оновлення навчання, виховання, освіти, способів і засобів її інформатизації.

Провідними тенденціями техноматики є:

- розробка, впровадження й розповсюдження педагогічних технологій, що прискорюють процеси оновлення й модернізації сучасної системи освіти;

- підготовка майбутніх учителів упродовж усього періоду становлення професійної школи й педагогічної думки відбувається таким чином, щоб цей процес сприяв перманентному оновленню, усвідомленню й впровадженню нових ідей і технологій [5].

Отже, техноматика інтегрує в собі сукупність знань, сформованих перерахованими науками, які лежать в основі проектування, створення й застосування технологічних процесів в освіті.

Предметом техноматики як напряму педагогічної інноватики є технологічний процес, який охоплює широке коло сучасних проблем оновлення навчання, виховання, освіти, способів і засобів інформатизації, шляхів психологічного розвитку й соціалізації особистості. Технологічні процеси в освіті визначають відповідні педагогічні технології, що знайшли своє схвалення на сучасному етапі її розвитку.

Використання ідей і здобутків педагогічної інноватики й техноматики сприяє створенню технологій оновлення післядипломної педагогічної освіти як цілісної системи науково-методичного забезпечення післядипломного навчання різних категорій педагогічних працівників. Врахування потреб ринку праці щодо окремих професій, вимог до кваліфікації фахівців забезпечує впровадження в післядипломну педагогічну освіту інноваційних технологій навчання дорослих.

Технологія навчання – це тип технології, який моделює шлях освоєння окремого навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання [22; 23]. За багатьма параметрами вона є наближеною до методики. Зазначена технологія охоплює зміст, форми, методи навчання. Основними структурними складовими технології навчання є: а) концептуальна основа; б) змістовна частина навчання (цілі навчання (загальні та конкретні), зміст навчального матеріалу); в) процесуальна частина (етапність

технологічного процесу: організація навчального процесу; методи й форми навчальної діяльності; діагностика результативності процесу навчання).

Відповідно до визначення, прийнятого ЮНЕСКО, *інформаційна технологія* – це комплекс взаємозалежних, наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей, зайнятих опрацюванням і збереженням інформації; обчислювальну техніку і методи організації та взаємодії з людьми і виробничим устаткуванням, практичні додатки, а також пов'язані з усім цим соціальні, економічні й культурні проблеми [5]. Самі інформаційні технології вимагають складної підготовки, великих початкових витрат і наукомісткої техніки. Їхнє введення повинно починатися зі створення математичного забезпечення, формування інформаційних потоків у системах підготовки спеціалістів.

На сьогоднішній день в якості важливіших характеристик інформаційних технологій як інноваційних слід відзначити такі:

1) типи комп'ютерних навчальних систем (навчальні машини, навчання й тренування, програмоване навчання, інтелектуальне репетиторство й керівництво);

2) використовувані навчальні засоби (навчання через відкриття, мікросвіти, гіпертекст, мультимедіа);

3) інструментальні системи (програмування, текстові процесори, бази даних, інструменти подання, авторські системи, інструменти групового навчання).

Відповідно до цього, підтверджується визначення поняття інформаційних технологій навчання як процесу підготовки і передачі інформації тому, кого навчають, засобом здійснення якого є комп'ютер.

У колективній монографії українських науковців доведено, що інформаційна технологія навчання базується і залежить від технічного, програмного, інформаційного, методичного і організаційного забезпечення навчального процесу [3].

Технічне забезпечення – це персональний комп'ютер, оргтехніка, лінії зв'язку, устаткування мереж. Вид інформаційної технології, що залежить від технічної оснащеності (ручний, автоматизований, вилучений) впливає на збір, обробку й передачу інформації.

Програмне забезпечення, що перебуває в прямій залежності від технічного й інформаційного забезпечення, реалізує функції нагромадження, обробки, аналізу, зберігання тощо.

Інформаційне забезпечення – це сукупність даних, представлених у певній формі для комп'ютерної обробки. Організаційне й методичне забезпечення являють собою комплекс заходів, спрямованих на функціонування комп'ютера й програмного забезпечення для одержання бажаного результату.

У процесі впровадження інформаційних технологій особлива увага повинна приділятися формуванню *інформаційної культури викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти*. Рівень її сформованості визначається наявністю таких складників:

- знаннями про інформацію, інформаційні процеси, їх моделі й технології;
- уміннями й навичками застосування засобів і методів обробки та аналізу інформації у сфері педагогічної діяльності;
- умінням використовувати сучасні інформаційні технології в педагогічній діяльності;
- світоглядним баченням навколишньої дійсності як відкритої інформаційної системи.

Становлять інтерес *інтегровані технології* навчального процесу, тобто різні поєднання занять в аудиторії й дистанційних занять. У цьому випадку лектори і викладачі, які проводять практичні і семінарські заняття складають і розміщують на сервері графік навчального процесу, де детально описують порядок вивчення дисципліни. Основний фактичний матеріал, заздалегідь підготовлений лектором із необхідною кількістю ілюстрацій й інтерактивних

елементів, розміщається на сервері разом з методичними рекомендаціями з його самостійного вивчення. Частина ж занять, якісне проведення яких із застосуванням мережевих інформаційних технологій поки не представляється можливим, залишається аудиторними.

Перевагами використання дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті є інтерактивний режим отримання максимально об'єктивних відомостей про індивідуальні характеристики слухача; можливість самооцінки професійно-значущих особистісних якостей щодо подальшої професійної діяльності; швидкий доступ до методичних матеріалів. На основі аналізу сучасного використання дистанційних технологій у професійному освіті визначено такі Інтернет-ресурси: сайти, що надають інформацію про освітні послуги для вчителів; сайти з надання послуг у професійному консультуванні; сайти закладів і установ неформальної освіти дорослих; сайти, що поєднують надання послуг та інформації щодо навчання дорослих.

Освітні можливості мережі Інтернет та напрями їх використання для розвитку дистанційної освіти педагогів дозволяють здійснювати оперативне передавання та отримання будь-якої звукової, відео, текстової, графічної інформації на відстані; зберігання, редагування, обробку та подання інформації через різні джерела; реалізацію інтерактивності за допомогою мультимедійних технологій і оперативного зворотного зв'язку; надають можливості спілкуватися з будь-якою особою чи установою за допомогою різноманітних систем – відеоконференцій, чатів, форумів тощо).

Застосування інформаційних ресурсів як доповнення до традиційного навчального процесу має велике значення в тих випадках, коли на якісне засвоєння повного обсягу навчального матеріалу не вистачає аудиторних занять за навчальним планом. Розміщені на сервері дистанційні курси в цьому випадку сприятимуть якісному засвоєнню теоретичного матеріалу і успішному контролю за навчальними досягненнями слухачів.

Проектування інноваційних технологій для слухачів в умовах післядипломної педагогічної освіти передбачає проектування змісту професійно-орієнтованих дисциплін, форм організації навчальної діяльності в процесі професійної освіти, вибір методів професійного навчання та психолого-педагогічно доцільних засобів організації навчального середовища дорослих. За змістом процес реалізації такої технології визначається в її структурних компонентах, кожен з яких виконує певне функціональне призначення. Провідним компонентом, що визначає зміст і спрямованість педагогічного процесу реалізації вищезазначеної технології, виступає слухач, якому властиві індивідуальні особливості, психічні якості, який має власні соціальні проблеми.

У традиційній системі навчання дорослих, яка будується переважно за предметоцентристським принципом, в результаті структурування зміст дисципліни найчастіше представляється її розділами, темами, підтемами. Така характеристика, на нашу думку, відображає лише навчальний аспект, залишаючи поза увагою розвивальну та пошуково-дослідну діяльність слухача.

Під структурою навчальної дисципліни у післядипломній педагогічній освіті слід розуміти відносно стійку сукупність взаємозв'язків навчальних елементів із зазначенням послідовності їх вивчення. Під навчальними елементами, як зазначено Л. Гризун розуміють предмети і процеси, що підлягають вивченню і введені в навчальний курс у вигляді понять, суттєвих ознак, правил тощо [6].

Відзначимо, що: 1) структура навчальної дисципліни є одним із визначальних факторів у плані сприйняття та засвоєння навчальних елементів, а також формою представлення дисципліни як цілісної системи; 2) структура навчальної дисципліни залежить від типу та місця навчальної дисципліни в системі підготовки педагога.

Вважаємо, що процес структурування навчальної дисципліни складається із визначення її глобальної структури та структурування

безпосередньо навчального матеріалу – сукупності навчальних елементів, що підлягають засвоєнню. Зазначимо, що в системі післядипломної освіти провідного значення набуває саме система навчання, у межах якого відбувається викладання дисципліни.

Інноваційна технологія навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті орієнтована на досягнення певної (частіше прогнозованої) мети. Кожна мета потребує вирішення певного кола завдань і припускає певний зміст дидактичних впливів щодо її досягнення. Вибір технологічних заходів залежить від: особливостей змісту професійної діяльності той чи іншої категорії педагогів; вікових особливостей педагогів як слухачів; рівня когнітивних процесів дорослих; специфіки навчальної дисципліни; часу, відведеного на вивчення того чи іншого навчального матеріалу; мети, завдань і змісту матеріалу щодо окремого навчального заняття; можливостей та особливостей викладача, його особистих і професійних якостей, рівня його теоретичної та практичної підготовленості, науково-методичної компетентності; матеріально-технічної оснащеності навчального процесу, наявності обладнання, наочних і електронних посібників.

Доведено, що основними методологічними засадами реалізації інноваційних технологій навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті є:

– визначення особистості педагога головним ціннісним орієнтиром усієї педагогічної діяльності в цілому, що дає змогу вбачати провідний стратегічний задум технологій у зорієнтованості на професійний розвиток педагога;

– створення середовища найбільшого психолого-педагогічного сприяння розвитку особистості тих, хто навчається, шляхом забезпечення умов оптимального режиму інтелектуальних навантажень, змісту діяльності.

З'ясовано сутність (демократичну, гуманістичну, динамічну, безперервну, особистісно та соціально зорієнтовану) і характеристику терміну «інноваційні технології навчання дорослих», а саме:

– «поліпредметна технологія навчання» як традиційний процес одночасного вивчення багатьох навчальних дисциплін протягом кожного окремого терміну курсів підвищення кваліфікації;

– «монопредметна технологія навчання» як інноваційний процес вивчення в чітко дозованому в часі режимі однієї навчальної дисципліни з проведенням заліку або іспиту (у вигляді громадського захисту результатів роботи з визначенням експертами індексу засвоєння дисципліни) у цей же проміжок часу;

– «блоково-пакетна технологія навчання» (перехідна від поліпредметної до монопредметної) як процес опанування частини навчальних курсів, передбачених на термін курсів підвищення кваліфікації, у спільному часовому інтервалі, підсумки якого проводяться по завершенню засвоєння дисциплін [5].

Виявлено особливості монопредметної технології навчання як найбільш гнучкої, оскільки вона передбачає: 1) уникнення конкуренції між викладачами за право розпоряджатися робочим часом слухачів; 2) акумулювання в режимі щоденної праці спільних зусиль викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти і слухачів, спрямованих на досягнення найвищих результатів вивчення окремої дисципліни; 3) гнучкість, динамічність та можливість вибору організаційно-процесуальних механізмів навчального процесу.

За результатами зіставно-порівняльного аналізу праць вітчизняних педагогів [3; 5; 6; 10; 21; 22; 23; 26] встановлено закономірності реалізації інноваційних технологій навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті: динамічність, гнучкість, сприяння вільному розвитку слухачів; запобігання багатопредметності і багатопрофільності навчання; оптимальний розподіл навчального часу, вибір альтернативних варіантів організації навчального процесу; установлення офіційного статусу самостійної роботи як виду навчальної діяльності; підготовка педагога до роботи в умовах педагогічних технологій.

Систематизовано умови розвитку інноваційних технологій навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті:

- систематичне поетапне дослідження разом з і слухачами реального стану їхніх потенційних і задіяних у процесі навчання можливостей (діагностичність);
- освоєння змісту навчання послідовно і добровільно (відкритість);
- чітке розташування в навчальному плані кожної дисципліни з урахуванням логіки наступності (від загальноосвітньої підготовки – профільної підготовки – до фахової) (наступність).

Сутність навчально-пізнавальної діяльності слухачів у післядипломній педагогічній освіті в межах і впровадження інноваційних технологій навчання дорослих полягає: а) в оволодінні: системою основ наук: наукові програми, теорії, закони, закономірності, моделі, класифікації, категорії, процеси, явища, поняття, факти тощо; системою норм: цілі, плани, програми, проекти, алгоритми, інструкції, стандарти, методи, методика, технології, підходи, версії, правила тощо; системою цінностей: ідеї, переконання, ціннісні орієнтації, концепції, світоглядні програми, установки, оцінки, ставлення, прагнення, вірування тощо; б) у формуванні готовності до оволодіння системою знань, норм і цінностей, духовною й педагогічною культурою, виховною й дидактичною технологіями; в) у реалізації модульного навчання як інноваційної педагогічної системи, створеної на основі єдності трьох взаємозалежних модулів: змістового, пізнавально-операційного й технологічного.

Забезпечення навчально-пізнавальної діяльності слухачів відбувається на основі єдності таких технологічних етапів як:

- 1) адаптивно-мотиваційний: знайомство зі структурою й змістом модулів і з логікою їх побудови; сприйняття й осмислення змістового модуля, його мети й призначення; знайомство з методикою організації навчально-модульного процесу;

2) пізнавально-операційний: засвоєння змісту окремого міні-модуля; тестове оцінювання рівня оволодіння знаннями, нормами й цінностями в процесі вхідного й вихідного контролю; корекційна діяльність щодо засвоєння навчального матеріалу;

3) діяльнісно-контрольний: відпрацювання вмінь, навичок і способів узагальнюючої та рефлексивної діяльності; оцінка й самооцінка засвоєної системи знань, норм і цінностей; корекція навчально-пізнавального процесу щодо засвоєння отриманого досвіду.

Оволодіння загальним алгоритмом застосування інноваційних технологій навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті є процесуальною основою технологічної підготовки вчителів у післядипломній педагогічній освіті та передбачає такі дії:

1) аналіз педагогічної ситуації, що виникає в процесі післядипломного навчання, і визначення її мети;

2) структурування обов'язкового для засвоєння навчального матеріалу;

3) визначення рівня актуальних навчальних досягнень слухачів і прогнозування очікуваного результату;

4) співвіднесення навчальної мети з відомою сукупністю педагогічних технологій;

5) організація навчальної діяльності слухачів у відповідності до обраних технологічних заходів;

6) оцінювання ефективності застосування педагогічних технологій та визначення шляхів корекції результатів.

Таким чином, впровадження інноваційних технологій навчання педагогів в практику післядипломної педагогічної освіти є одним із шляхів підвищення ефективності, індивідуалізації та інтенсифікації процесу післядипломного навчання дорослих. Отже, оновлення післядипломної освіти педагогів як цілісної системи базується на засадах єдності положень загальної теорії фундаментальних систем, теорії інформатизації освіти і технології модульного навчання

Зверніть увагу. Проблема впровадження інноваційних технологій у навчальний процес післядипломної педагогічної освіти полягає в тому, що:

1. В Україні немає банку даних про наявність методичних розробок з цієї проблематики. Дійсно, останній каталог методичних матеріалів фонду розробок з методів активного навчання України був виданий у 1988 р. лабораторією методів активного навчання. Каталог мав 76 напрямів за дисциплінами, що вивчались у навчальних закладах. В кожному напрямі вказаний перелік розробок і навчальний заклад, який є їх автором та ініціатором упровадження.

2. Більшість розробок існує у вигляді методичних вказівок або посібників, виданих дуже малими тиражами, лише в тих навчальних закладах де вони були створені. Інформація стосовно підходів до розробок і практика впровадження інноваційних методик представлена в науково-педагогічних журналах і виданнях, що містять доповіді на конференціях.

3. Обмаль розробок для фундаментальних дисциплін (математика, фізика, хімія тощо). Орієнтація на особистість визначає організаційно-педагогічні умови розвитку професійної освіти, однією зі складових якої є розвиток самостійності, науково-дослідної діяльності слухачів як основи для їхньої мотивації до підвищення професійної підготовки.

Необхідною умовою підготовки слухачів на курсах підвищення кваліфікації є набуття ними досвіду, який у майбутньому стане засобом їхнього професійного становлення. Цей досвід набувається в результаті встановлення співробітництва між учасниками навчального процесу, а також участі слухачів у різних видах навчальної й дослідницької діяльності.

Рекомендації. Отже, забезпечення навчального процесу закладів післядипломної педагогічної освіти інноваційними технологіями, зокрема на основі телекомунікаційних технологій, має супроводжуватись упровадженням інноваційних технологій не тільки під час вивчення спеціальних дисциплін, а й при вивченні дисциплін соціокультурного напрямку.

У системі Internet розміщені освітні програми з різних дисциплін, але більшість із них написані російською мовою та носять комерційний характер.

Таким чином, забезпечення навчального процесу методиками на основі інноваційних технологій залишається на недостатньому рівні. Вважаємо, що вирішення цієї проблеми в здійсненні таких кроків:

1. Створити банк вітчизняних інноваційних технологій.

2. Розробити інноваційні методики на основі інформаційно-телекомунікаційних технологій для дисциплін фундаментального циклу, із урахуванням професійної спрямованості; для спеціальних дисциплін із застосуванням методів активного навчання.

3. Видавати методичні матеріали для викладачів, які б містили описання систем, технологій та методик організації навчального процесу, для формування професійно значущих якостей педагогів.

Форми і методи навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті.

Ефективність форм і методів навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті залежить від забезпечення кожному зі слухачів нормального самопочуття, зняття почуттів тривоги та невпевненості в доцільності своїх дій, забезпечення розкритості й свободи, пробудження здібностей до творчої діяльності. Для створення нормального соціально-психологічного клімату під час курсів підвищення кваліфікації вчителів і педагогічних працівників у післядипломній педагогічній освіті необхідно враховувати такі фактори: задоволення слухачів умовами організації навчання; толерантні міжособистісні стосунки в групі; можливість управління слухачами мотивацією і емоційним станом.

Недостатній розвивальний вплив традиційної системи на індивідуальність дорослих обумовив введення нетрадиційних технологій, зокрема, інноваційних форм навчання, які мають свої ознаки: вимушену активність (слухач змушений бути активним не залежно від свого бажання); активність слухачів збігається з активною діяльністю викладача; самостійне творче вироблення рішень, підвищений ступінь мотивації й емоційності;

постійний прямий і зворотний зв'язки слухачів із викладачем; скерованість на розвиток або набуття професійних, поведінкових умінь і навичок.

Впровадження технологій у сферу освіти сприяє розв'язанню проблеми їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми навчання, які, у свою чергу, створюють умови для процесу оновлення післядипломної освіти педагогів. Вже сьогодні технології в системі освіти конкретизуються в нових інформаційних і модульних формах навчання. Перша – забезпечує комп'ютерну підтримку навчання, друга – спрямована на його індивідуалізацію.

Розвиток процесів оновлення післядипломної освіти педагогів фактично моделює механізм побудови поліфункціональних технологій, що передбачають поєднання трьох факторів, а саме: модульного підходу до підготовки, її інформатизації та діалектичної єдності інтеграції й диференціації змісту навчання з метою створення, розповсюдження й використання інноваційної діяльності. Така інноваційна діяльність не лише сприяє процесу впровадження нововведень у традиційну систему підготовки, а й забезпечує появу інноваційних технологій, які базуються на проектуванні педагогічного процесу, гарантуванні запрограмованого кінцевого результату й акцентуванні уваги на структурі й змісті навчально-пізнавальної діяльності саме студентів.

Для збільшення варіативності функціонування освітньої діяльності на вищих рівнях, а саме, в підготовці педагогів, необхідно значно спростити педагогічний процес як нижчий рівень ієрархії ступенів організації навчання шляхом широкого впровадження нових технологій навчання, введенням норм, стандартів і регламентів.

Підвищення кваліфікації педагогів у післядипломній педагогічній освіті має за мету не тільки озброєння їх теоретичними знаннями, але й покликано прогнозувати інтелектуальний розвиток особистості, гнучкості мислення, заохочувати прагнення до самоосвіти.

Відомо, що одним із засобів навчання особистості адекватному ставленню до формування взаємовідносин, розвитку вміння розв'язувати

непорозуміння й конфліктні ситуації виступають *ігрові форми навчання*. В ігровій діяльності найбільш інтенсивно закріплюються важливі соціальні почуття й норми поведінки особистості. Водночас розвивається і такий аспект людських взаємин, як конфлікти, зіткнення, суперечки, пов'язані з певним моральним вибором, наприклад, дотримання чи порушення норм групової поведінки, моралі, групової думки.

Взаємодія між людьми поряд із предметно-практичною діяльністю є одним з головних факторів розвитку особистості. Особисті взаємостосунки, зокрема в навчальному процесі, мають будуватись на основі спілкування двох сторін як рівноправних учасників процесу спілкування. Під час виконання цієї умови встановлюється контакт «викладач – слухач», в результаті якого й виникає діалог, а отже й найбільше сприйняття і відкритість до впливу одного учасника стосунків на іншого. Будується оптимальне підґрунтя для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного учасника стосунків. Це сприяє відмові від формалізму й догматизму в навчанні. Знання предмету виявляються більш міцними, коли предмет навчальної діяльності виступає як засіб спілкування. У цьому процесі знання мають бути отримані студентами більш-менш самостійно. Правильне співвідношення діяльності й стосунків дозволяє органічно поєднувати навчальну й виховну функції навчального процесу.

Відомо, що традиційна система навчання не забезпечує достатнього рівня ефективності навчально-виховного процесу через: недостатній рівень самостійної роботи слухачів, недостатню активність слухачів, недостатній зворотний зв'язок викладачів і слухачів; нераціональне використання часу як викладачів, так і слухача; низьку ефективність контролю, який обмежує викладачів і слухачів.

Відзначимо перевагу ігрових форм навчання над іншими формами активного навчання, які дають, насамперед, можливість формувати такі якості, які іншими методами протягом короткого часу виховати неможливо, а саме: комунікативні здібності, професійну етику, вміння аналізувати й приймати

обґрунтовані правильні рішення. Крім того, ці форми роботи підвищують навчальну дисципліну, привчають студентів до самостійної роботи з навчальною й науковою літературою, створюють сприятливі умови для формування творчої особистості.

Досліджуючи проблему підвищення рівня професійної підготовки, ми переконалися, що ігрові заняття забезпечують заплановані результати, якщо слухачі постають носіями конкретних ролей. Імітаційно-ігрові ситуації створюють реальну обстановку, зміст будується на конкретному практичному матеріалі, який відображає зміст професійної діяльності, забезпечуючи поєднання навчання фундаментальних дисциплін з професійним становленням спеціалістів. Виконання конкретних ролей зобов'язує слухачів аналізувати й ухвалювати професійно значущі рішення, що підвищує рівень їх професійної компетентності.

Інноваційні *методи навчання* орієнтовані на підвищення мотивації щодо вивчення фундаментальних дисциплін, рівня професійної спрямованості педагогів, сприяють формуванню професійно важливих якостей.

Головним засобом реалізації інноваційної технології навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті, на думку науковців І. Гришиної, Л. Васильченко, є тріада активних методів навчання (далі – АМН), яка базується на використанні перш за все проблемно-пошукових методів навчання дорослих. До них слід віднести ділові і сюжетно-рольові ігри, аналіз конкретних ситуацій, метод «круглого столу», метод «мозкової» атаки тощо [7].

Особливо ефективно використання АМН у процесі підвищення кваліфікації тому, що вони дають змогу залучити до навчально-пізнавальної діяльності слухачів з різними рівнями професійної підготовки, підкорити процес навчання керуючому впливу викладача, встановити безперервний контроль за процесом засвоєння навчального матеріалу.

Під час розробки АМН, необхідно враховувати не тільки загальнодидактичні, але й специфічні принципи: рівновагу між змістом і методами

навчання; моделювання; вхідний контроль; відповідність змісту і методів меті навчання; проблемності; негативного досвіду; «від простого до складного»; неперервного оновлення; організації колективної діяльності; випереджаючого навчання; діагностування; економії навчального часу; вихідного контролю.

АМН формують: уміння аналізувати ситуації; встановлювати факти за наявними ознаками; відбирати більш важливі факти, згрупувати їх; оцінювати рівень власних знань; передбачати наслідки прийнятих рішень; приймати рішення колегіально; враховувати положення свої колег та підлеглих; ясно і точно викладати свої думки; висувати і формулювати думки; практичні навички управлінської діяльності; стиль мислення та уміння спілкуватися [7].

Також у процесі післядипломної педагогічної освіти слід використовувати різноманітні методи навчання дорослих, які, з нашої точки зору, слід поділити на такі групи:

1) методи однобічного подання матеріалу (лекція, доповідь, пояснення, розповідь тощо);

2) методи двостороннього подання навчального матеріалу (дискусія, диспут, мозкова атака, рольова гра, управлінська гра, групова робота, моделювання);

3) методи оволодіння емпіричним досвідом (обмін досвідом, інтерв'ю, зустрічі з колегами, екскурсія, стажування, практика, самостійна робота тощо);

4) методи проблемного навчання (аналіз конкретних ситуацій, інцидентів, подій, конфліктів, самоаналіз);

5) письмові допоміжні роботи (реферат, складання професіограми, процесограми, опис інциденту, ситуації, правила, процедури, посади, розробка схеми організації, прогнозу, плану, програми аналізу педагогічного явища, функціональної карти);

6) матеріали контролю і зворотного зв'язку (бесіда, семінар, консультація, колоквіум, конференція, залік);

7) основні письмові роботи (семінарські роботи, щоденники спостережень, курсова робота).

В якості методів, що зумовлюють пріоритетні напрями інноваційної діяльності викладача в системі післядипломної педагогічної освіти при навчанні слухачів, на думку фахівців, можуть бути використані такі методи:

- метод «мозкової» атаки;
- метод сценаріїв;
- метод аналізу конкретних ситуацій;
- метод експертних оцінок;
- ділові ігри;
- метод комп'ютерної підтримки;
- соціально-психологічний тренінг.

Основою *методу «мозкової» атаки* є прийняття рішення на основі обговорення педагогами попередньо сформованих пріоритетних напрямів інноваційної діяльності, при якому учасникам обговорення пропонується висловити якомога більше варіантів вибору. «Мозкова» атака – метод групового навчання і стимулювання пізнавальної активності дорослих, заснований на процесі спільного вирішення проблем у ході спеціально організованої навчальної дискусії.

Цей метод є одним із ефективних засобів розв'язання творчих завдань у курсовому навчанні педагогів, оскільки ґрунтується на психологічному ефекті ланцюжкової реакції ідей, активізації інтелектуальної активності учасників. Викладач пропонує слухачам спільно вивести те або інше правило, комплекс вимог або закономірність процесу, явища. Він спирається на досвід і знання аудиторії. Внесені пропозиції уточнюються та доповнюються. І цим самим викладач підводить теоретичну базу під колективний досвід, систематизує його і «повертає» вже у вигляді «спільно виробленої» тези. Наприклад, слухачам пропонують сформулювати власне поняття професійної компетентності. При проведенні заняття у традиційній формі викладач

перерахував би всі існуючі поняття сам. Здається, що цим досягається економія часу, але це здається доцільним лише на перший погляд. Завдання викладача полягає не тільки в тому, щоб повідомити корисну інформацію, а й переконати в її правильності, спонукати до дії.

Організація методу «мозкової» атаки потребує таких дій:

1. Укомплектувати дві групи: «генераторів ідей» і «експертів».
2. Введення правила, яке забороняє критикувати будь-яку ідею, якою б «дикою» вона не була.
3. Проведення мозкового штурму. За певний час «генератори» видають якнайбільше ідей, які фіксують у протоколі або ж на магнітній плівці.
4. Проведення аналізу «експертами» та визначення найпридатніших для вирішення проблеми ідей.

У такий спосіб здійснюється метод безпосереднього мозкового штурму. Існує також метод зворотної мозкової атаки, мета якої полягає у визначенні ймовірних недосконалостей об'єкта. Цей об'єкт піддають критиці експертів, що дає можливість виявити хиби та здолати їх.

Відзначимо, що при «мозковій» атаці в навчанні педагогів застосовується ще і метод експертних оцінок. Сутність методу експертних оцінок полягає в тому, що оцінка доцільності вибору попередньо сформованого проблемного пріоритетного напрямку навчальної діяльності встановлюється на основі індивідуальних оцінок слухачів.

Застосування *методу сценаріїв* полягає у: виділенні ключових моментів розвитку певної наукової інформації та розробці на цій основі якісно різних варіантів її динаміки; всебічному аналізі й оцінці кожного з попередньо сформованих пріоритетних напрямів інноваційної діяльності й можливих наслідків їх реалізації. Побудова сценарію розвитку інноваційного навчання педагогів у післядипломній освіті може бути зведена до таких етапів: аналізу стану наукової інформації на основі техніко-економічного обґрунтування; аналізу потенційних напрямів зміни в декількох варіантах (в залежності від

вибору тих чи інших попередньо сформованих пріоритетних напрямів інноваційної діяльності).

Суттєвою особливістю методу сценаріїв є формування змісту сценарію на основі тих професійних ситуацій, які є більш актуальними для слухачів окремої навчальної групи, що була сформована раніше.

Метод аналізу конкретних ситуацій. Висока міра гнучкості та адаптивності методу аналізу конкретних ситуацій дозволяє з рівною ефективністю використовувати його як під час подання теоретичного матеріалу так і під час практичних занять.

Під ситуацією розуміємо сукупність взаємопов'язаних фактів, явищ, умов та обставин, яка характеризує конкретний етап, період або подію управлінської практики і потребує від керівника відповідних оцінок, розпоряджень та інших організаційних дій.

Типи ситуацій для використання в процесі навчання дорослих:

1) стандартна ситуація – певною мірою типова, часто повторюється за однакових обставинах; має одні й ті ж самі джерела, причини; може носити як негативний так і позитивний характер.

2) критична ситуація – нетипова для цієї людини, колективу; за правило, не очікувано застигає (руйнує попередні розрахунки, плани; погрожує порушити сталі норми, системи правил), може нанести моральні та економічні збитки, потребує невідкладного та радикального втручання, перегляду критеріїв, положень, нормативів.

3) екстрена ситуація – унікальна, не має в минулому аналогів; призводить до негативних змін або руйнації будь-яких об'єктів, процесів, поглядів, стосунків; веде за собою моральні та матеріальні витрати; збуджує до радикального перегляду відповідних положень, інструкцій, режимів роботи.

В практиці викладання на курсах підвищення кваліфікації викладачі часто використовують модифіковані ситуації:

- мікроситуація, що є прикладом до лекційного матеріалу (об'єктом уваги є деталь, штрих у роботі);

- ситуація-ілюстрація (на конкретному прикладі з практики демонструються механізми застосування правових норм, негативні наслідки дій людей, посадових осіб, ефективність використання дійсного законодавства, значення або роль будь-яких фактів, умов і обставин у вирішенні питань);

- ситуація-проблема (на підставі аналізу запропонованого конкретного випадку необхідно виділити і сформулювати проблему, самостійно дослідити її і запропонувати аргументоване оптимальне рішення);

- ситуація-аналіз письмової документації (така ситуація вчить давати вірну відповідь вищим організаціям, розпорядитися про подальше проходження одержаного документу, прийняті заходи щодо його виконання, відповідь на заяви, листи батьків тощо);

- ситуація-вправа (конкретний випадок подається таким чином, що його аналіз потребує самостійних дій: звертання до спеціальних джерел інформації, літератури, довідників; складанні таблиць, службових записок тощо);

- ситуація – з початковою інформацією (коротко подається ситуація, а слухачі постають перед необхідністю пошуку додаткової інформації, яку одержують, ставлячи питання викладачу);

- ситуація-інцидент (потребує оптимального рішення конфліктної ситуації, коли наявні різні думки по тим чи іншим питанням, проблемам);

- ситуація-тест (вибір більш оптимального варіанту рішення проблеми з декількох пропозицій, відпрацювання понятійного апарату і різних підходів практичного вирішення питань);

- ситуація-оцінка (подається ситуація і прийняте рішення. Потрібно дати всебічну морально-правову оцінку запропонованого факту і раціональність його вирішення).

Викладач, враховуючи рівень підготовленості аудиторії, який може бути визначений на першому занятті (вхідний контроль), з набору ситуацій (їх змістовної частини) створює потрібну, на його погляд, саму ефективну в

даному випадку модифікацію ситуації (проблема, тест, аналіз тощо), яка потім використовується в лекції або виноситься на практичне заняття.

Основні вимоги до добору ситуації: зміст повинен відображати одночасно типові і типово характерні для даної галузі проблеми; опис повинен бути реальним, цікавим, суперечливим, мати проблему.

Структура практичного заняття з використанням методу аналізу конкретних ситуацій:

Перший етап – введення до запропонованої проблеми (10–15 хв.). Керівникові слід обґрунтувати актуальність теми, розкрити її складність, значущість, уточнити зв'язок цієї проблеми з попередніми темами.

Другий етап – постановка завдання (3–5 хв.).

Група розподіляється на декілька підгруп (по 3 особи), кожна з якої одержує папку з необхідним матеріалом.

Третій етап – робота підгруп над ситуаціями (30 – 35 хв.).

Четвертий етап – групова дискусія (20–25 хв.), обговорення прийнятих рішень всіма слухачами, розробка зразків рішення.

П'ятий етап – підбиття підсумків керівником групи (10 – 15 хв.).

Ділова гра. Під діловою грою розуміють науковці особливу форму сумісної діяльності викладача і слухачів в умовних обставинах, спрямовану на відтворення змісту і умов професійної діяльності керівників закладів освіти [7; 24; 29].

Головним є те, що у діловій грі за допомогою знакових засобів (мова, графік, таблиця, документ тощо) відтворюється предметний і соціально-психологічний зміст професійної діяльності, імітується поведінка учасників гри за певними правилами, які віддзеркалюють умови і динаміку реальної професійної обстановки.

Мета ділової гри – закріплення знань, формування практичних умінь і навичок щодо застосування знань, стимулювання навчально – пізнавальної діяльності, розвиток творчості, відпрацювання навичок спілкування у процесі програвання конкретних ситуацій.

Модифікації рольових ігор: бліц – ігри; професійні; рольові.

Бліц-гра акумулює в собі деякі ознаки таких форм активного навчання, як конкретна ситуація, розігрування ролей, мозковий штурм і ділова гра, але різняться параметрами: «миттєвістю» проведення й одержання результату; привабливістю та легкістю форми; несподіваністю і неординарністю змісту; мінімальним комплектом ролей; обов'язковістю оцінки результату (якісного чи кількісного).

Професійні ігри передусім спрямовані на розвиток творчого мислення, формування практичних умінь і навичок, відпрацювання індивідуального стилю спілкування та поведінки під час колективного вирішення завдань.

Рольові ігри класифікуються за характерними ознаками: за цільовими установками та змістом ігрової участі; за характером змодельованих ситуацій; за характером ігрового процесу; за способом передачі та обробки інформації; за динамікою змодельованих процесів.

Організаційні та методичні вимоги до проведення ділових ігор.

1. Принципи побудови ділових ігор:
2. Репрезентативність і достатність елементів ігрової ситуації.
3. Модульний характер гри. Ігрові модулі: організаційні; функціональні; етапні.
4. Системність використання ділової гри.

Очікувані результати проведення комплексної ділової гри. У ході комплексної ділової гри фіксуються три рівня інтелектуальної активності: репродуктивний; евристичний; творчий.

У процесі ділової гри слухачі одержують можливість застосовувати власні знання, осмислити переваги і недоліки свого стилю управлінської діяльності, проаналізувати ті чи інші управлінські стосунки, оцінити ефективність альтернативних управлінських рішень, проекспериментувати у пошуках оптимальних для себе способів поведінки у різних управлінських ситуаціях. У результаті одержаного в імітаційній діловій грі активного пізнання «себе крізь інших і інших крізь себе» розвивається професійна свідомість педагога, що веде до актуалізації його професійної компетентності.

Метод комп'ютерної підтримки. Метод комп'ютерної підтримки в післядипломній педагогічній освіті широко використовується у таких напрямках:

- 1) одержання інформації про літературу як психолого-педагогічних дисциплін, так і з управління;
- 2) доповнення занять комп'ютерною інформацією про нові прогресивні педагогічні технології, способи перетворювальної діяльності тощо;
- 3) застосування комп'ютерних методів професійного діагностування та професійного консультування;
- 4) створення та використання у навчальному процесі мультимедіа-матеріалів, електронних підручників;
- 5) одержання необхідної інформації через мережу Internet;
- 6) проведення комп'ютерних ділових, профорієнтаційних, розвивальних ігор;
- 7) застосування комп'ютера для контролю та самоконтролю знань учнів тощо;
- 8) застосування комп'ютера для організації навчально-виховного процесу у закладі освіти та ведення шкільної документації.

Відзначимо, що метод комп'ютерної підтримки дає можливість слухачам: отримувати різноманітний ілюстративно-інформаційний матеріал високого рівня якості; засвоювати той чи інший матеріал в індивідуальному темпі сприйняття; залучати всіх до навчання; підтримувати підвищений інтерес до придбання нових знань.

Соціально-психологічний тренінг як активний метод навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті застосовується в різноманітних видах навчальної діяльності слухачів. Наприклад, при моделюванні ситуацій проведення групових і індивідуальних бесід педагогів з учнями з проблемних питань, які виникають у процесі навчально-виховної взаємодії.

Цей метод також можна використовувати на практичних заняттях зі слухачами при моделюванні виступу на педраді з наступним аналізом

головних психологічних факторів ефективної взаємодії педагога з колегами і адміністрацією. При підготовці соціально-психологічного тренінгу слід уважно віднестися до добору теоретичного і емпіричного матеріалу, поєднання раціональних і емоційних звернень викладача до аудиторії тощо.

Соціально-психологічний тренінг допомагає слухачам проаналізувати головні умови встановлення і підтримання психологічного контакту з учнями у процесі педагогічної діяльності, оволодіти технікою проведення індивідуальних бесід з учнями, батьками, колегами.

Слід визначити, що найбільшого ефекту у використанні розглянутих методів навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті можна досягти за умови комплексного і системного підходу до їх вибору відповідно до конкретних завдань підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Системність добору визначених активних методів навчання базується на тому, що кожний із них, з одного боку, дозволяє вирішувати конкретне завдання у навчальному процесі післядипломної освіти, а з іншого боку, доповнює собою інші методи. Правильний вибір місця і часу застосування того або іншого методу, форми проведення занять дає можливість досягти сукупного навчального ефекту, глибокого оволодіння дорослими професійними знаннями і вміннями, сприяє розширенню світогляду і, як наслідок, розвиває професійну компетентність педагогів.

Питання для самоконтролю

1. Визначте сутність поняття «педагогічна інноватика».
2. Обґрунтуйте роль педагогічної інноватики в системі післядипломної педагогічної освіти.
3. Визначте провідні тенденції техноматики як напряму педагогічної інноватики.
4. Охарактеризуйте пріоритетні напрями інноваційної діяльності педагога.
5. Розкрийте проблему впровадження інноваційних технологій навчання дорослих у післядипломну педагогічну освіту.

6. Назвіть умови забезпечення навчального процесу в закладах післядипломної освіти інноваційними технологіями.
7. Надайте визначення інформаційних технологій навчання.
8. Охарактеризуйте інтегровані технології навчання дорослих.
9. Сформулюйте переваги використання дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті.
10. Визначте основні методологічні засади реалізації інноваційних технологій навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті.
11. Охарактеризуйте технологічні етапи забезпечення навчальної діяльності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти.
12. Розкрийте зміст форм і методів навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті.
13. Охарактеризуйте ігрові форми навчання дорослих.
14. Проаналізуйте особливості проведення активних методів навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті.
15. В чому, на Вашу думку, специфіка методу аналізу конкретних ситуацій у навчанні педагогів?

Проблеми для обговорення

1. Педагогічна інноватика в системі післядипломної педагогічної освіти.
2. Пріоритетні напрями інноваційної діяльності викладачів закладів післядипломної педагогічної освіти.
3. Проблеми впровадження інноваційних технологій навчання дорослих у післядипломну педагогічну освіту
4. Специфіка моделювання і проектування технологій у післядипломній педагогічній освіті.
5. Сучасні вимоги до змісту навчання педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти.
6. Організація і впровадження дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті.

7. Роль ігрових форм навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті.
8. Порівняльний аналіз активних методів навчання дорослих.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва : Просвещение, 1995. – 335 с.
2. Бех І. Д. Принципи інноваційної освіти / І. Д. Бех // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8, № 3/4. – С. 7–20.
3. Биков В. Ю. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : кол. монографія / [В. Ю. Биков, В. В. Лапінський, А. Ю. Пилипчук та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. – Київ : Пед. думка, 2010. – 160 с.
4. Вища освіта в Україні: [навч. посіб.] / За ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. – Київ : Знання, 2005. – 327с.
5. Волярська О. С. Інноваційні педагогічні технології: навчально-методичний посібник для слухачів курсів підвищення кваліфікації / О. С. Волярська. – Запоріжжя: АКЦЕНТ ІНВЕСТ-ТРЕЙД, 2012. – 105 с.
6. Гризун Л. Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань : монографія / Л. Е. Гризун; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2008. – 300 с.
7. Гришина І. В. Формування управлінської компетентності керівників закладів освіти : навч.-метод. посіб. / І. В. Грішина, О. С. Волярська, Л. В. Васильченко. – Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2014. – 236 с.
8. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л. Даниленко. — Київ: Шкільний світ, 2007. — 120 с.
9. Демчук В. С. Основи освітнього менеджменту / В. С. Демчук. — Київ: Ленвіт, 2007. — 263 с.

10. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.]; за ред. М. Л. Смульсон. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 239 с.
11. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. : О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556–VII // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
13. Закон України «Про освіту» від 03.05.1991 р. № 1060–XII // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – С. 21–52.
14. Зязюн І. А. Неперервна освіта: концептуальні засади і сучасні технології / І. А. Зязюн // Творча особистість у системі неперервної освіти. – Харків: ХДПУ, 2001. – С. 8–16.
15. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. – Київ : Вид.-ред. центр ЦППО АПН України, 2002. – 49 с.
16. Лук'янова Л. Б. Особливості мотивації навчання дорослої людини [Електронний ресурс] / Л. Б. Лук'янова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 1.40. – С. 52–55. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2013_1
17. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – Київ : Науково-методичний центр вищої освіти МОН України, 2004. – 24 с.
18. Національна доктрина розвитку освіти: затверджена Указом Президентом України від 17 квіт. 2002 р. № 347 // II Всеукр. з'їзд працівників освіти, 7-9 жовт. 2001 р. / МОН України. – К. : НІЧЛАВА,

2002. – С. 137–155.

19. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / С.М. Ніколаєнко. – К., 2009. – 44 с.
20. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 57–69.
21. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / [Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко [та ін.]. – Київ: Пед. думка, 2012. – 272 с.
22. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ: А.С.К., 2001. – 256 с.
23. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / [С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.]; за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
24. Петрук В. А. Ділова гра «Науково-технічний семінар» / В.А. Петрук // Матеріали МНПК «Модернізація освіти: пошуки, проблеми, перспективи». – К.: Переяслав–Хмельницький, 2006. – С. 220 – 222.
25. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. – [2-е вид. доп. та перероб.] / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2006. – 272 с.
26. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / В. В. Олійник, В. Ю. Биков, В. О. Гравіт, В. М. Кухаренко, Ю. О. Жук та ін. / [за заг. ред. В. В. Олійника]. – К.: Логос, 2006. – 408 с.
27. Софій Н.З. Інноваційні методи навчання та викладання: теоретичне підґрунтя та методика використання / Н.З. Софій. – Київ: Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», 2008. – 60 с.
28. Сучасні технології освіти дорослих: посібник / [авт. кол.: О. В. Аніщенко, Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва та ін.]. – Кіровоград:

Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.

29.Хлебнікова Т. М. Ділова гра як метод активного навчання педагога / Т.М. Хлебнікова. – Харків: Основа, 2005. – 76 с.

30.Янкович О. І. Управління загальноосвітнім навчальним закладом: технології та правові засади / О. І. Янкович. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 217 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Зміст вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти. У сучасному світі, що ввійшов у третє тисячоріччя, розвиток України визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншостей, лібералізацію, волю пересування, обмеження ролі держави в суспільстві й інші невіддільні атрибути цивільного суспільства. У соціально-політичній сфері – це перехід від тоталітаризму до демократії, в економіці – від адміністративно-командної системи планового господарства до соціально орієнтованої ринкової економіки, а в житті кожної людини – це перехід від споживчих, споглядальних позицій до функцій суб'єкта господарської діяльності.

Такі зміни в суспільстві, економіці, життєвому устрою вимагають відновлення соціальних пріоритетів особистості. На зміну індустріальному суспільству приходять суспільство інформаційне, що визначає певні соціальні, виробничі, економічні й політичні зрушення. Вектор розвитку економіки спрямований на якість, відновлення й розширення номенклатури продукції й послуг. Відповідно потребам економічного розвитку суспільства формується ринок праці. Зростає чисельність працівників інформаційної сфери, розвиваються високі технології, збільшується число зайнятих у невиробничій сфері послуг.

Отже, як свідомий суспільний вибір перспектива європейської інтеграції – це вагомий стимул для успіху економічної та політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації, переходу від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства. Останнім часом своєчасною та надзвичайно актуальною стала ініціатива низки європейських

країн щодо загальноосвітньої взаємно-узгодженої й толерантної підготовки людини до життя у «новій Європі», яка відома як Болонський процес. Болонський процес – це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі.

Розбудова системи освіти та її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір. Прискорення науково-технічного прогресу визначає підвищені вимоги до якісного потенціалу робочої сили, що займається генеруванням, розробкою й впровадженням нових технологічних ідей. При умовах трансформації українського суспільства особливу значимість здобувають питання формування нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості й мобільності соціального поведіння. Чим могутніше життєвий потенціал людини, тим легше їй переборювати кризові ситуації, опанувати конструктивно-перетворюючою позицією. Все це, безперечно, висуває нові вимоги до інтелектуального рівня суспільства, до його вдосконалювання через освіченість, професіоналізм, багатосторонність, комунікабельність.

У цих умовах для України важлива роль відведена людському фактору. Особливе значення при цьому здобуває система освіти. Відомо, що високий рівень освіченості нації сприяє більшій сприйнятливості й дієвості економічних і соціальних реформ, формуванню правової й екологічної культури при здійсненні соціальної й технологічної діяльності, створює умови для прогресивної індивідуальної активності особистості в суспільстві. Сучасна освітня система вимагає підвищення професійного рівня педагогічних кадрів. У цьому контексті важливою стає роль післядипломної освіти педагогічних кадрів, яку слід розглядати як процес розвитку фахівця – професіонала [1].

Виходячи з аналізу сучасних досліджень, післядипломна освіта вчителів – це, перш за все, підвищення рівня освіти, вдосконалення фахової підготовки, підвищення рівня кваліфікації педагога. Професійний розвиток педагога є

важливою складовою післядипломної освіти. Безперервність професійного розвитку є необхідною для професійного та особистісного індивідуального досвіду педагога. Професійний розвиток – це активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, внутрішня детермінація активності вчителя, що приводить до принципово нового способу професійної життєдіяльності [7, с. 49].

Фактором професійного розвитку є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації. Об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу людини в професійній праці є інтегральні характеристики його особистості: професійна спрямованість, професійна компетентність і емоційна (поведінкова) гнучкість [2].

У зв'язку з постійним розвитком системи освіти нові соціальні запити в даній галузі роблять актуальним розгляд вимог до професійного розвитку педагогів. Вимоги до професійної діяльності педагога, його особистості обумовлені соціальними перетвореннями, які відбуваються в суспільстві.

Сьогодні маємо суперечність між мінливими з часом вимогами до педагогів і новими умовами життя суспільства. Постійно розвивається і змінюється соціальна середа, яка, безумовно, впливає на освіту. Змінюються цільові установки в суспільстві, відповідно відбуваються зміни в освітньому середовищі. У зв'язку з цим педагогам дуже важливо усвідомлювати свою роль у цьому процесі, прагнути формувати у себе якості, необхідні у сучасному суспільстві.

Післядипломна освіта в Україні. Для системи післядипломної освіти основним є принцип безперервності, який є стратегічним орієнтиром суспільного прогресу. Безперервність освіти є не тільки провідним фактором соціально-економічного розвитку суспільства, але і важливою умовою розвитку особистості, її творчого потенціалу. Значимість безперервної освіти підкреслюється тим, що концепція її схвалена ЮНЕСКО, Міжнародною організацією праці, Радою Європи. В Україні принцип безперервності освіти покладений в основу Національної доктрини.

Донедавна функція післядипломної освіти в основному зводилася до підвищення кваліфікації. Пріоритет віддавався базовій вищій освіті, яка здобула ознаки фундаментальності. Така система освіти функціонально задовольняла суспільство, оскільки забезпечувала підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних кадрів.

У процесі реформування усіх ланок суспільного життя сучасної України освіта є чи не найважливішим фактором, що забезпечує сталий соціально-економічний розвиток держави і суспільства в цілому. Вирішення складних завдань економічної, суспільно-політичної, соціальної і культурної розбудови країни можливе лише за умови створення ефективно функціонуючої системи безперервної освіти, важливою складовою якої виступає післядипломна освіта.

Державна політика у сфері освіти дорослих в Україні направлена на гармонізацію їх інтересів і суспільства в цілому. Існуюча законодавча база України передбачає: визнання права на здобуття освіти в будь-якому віці, рівність умов кожної людини для повної реалізації як особистості у відповідності з їх здібностями і талантом; доступність і різносторонність освіти, а також створення умов для здобуття і продовження освіти особам, які потребують соціального захисту.

У сучасних умовах реформування освіти в Україні модернізації післядипломної освіти відводиться значне місце, зокрема педагогічної, яка за визначенням ЮНЕСКО є «короною освіти» і дає можливість кожному фахівцю постійно поновлювати та поглиблювати загальні й фахові знання та вміння. Змінюється стратегія роботи системи післядипломної освіти: навчальні заклади цієї системи поставлені перед необхідністю працювати не стільки на функціонування системи освіти, скільки на її розвиток, що передбачає зміну ретрансляційних завдань на дослідницьку діяльність, на виявлення освітніх потреб, вивчення специфіки освітніх процесів в системі післядипломної освіти, участь в розробці регіональних програм розвитку освіти тощо.

Водночас, на сьогодні в функціонуванні системи післядипломної освіти існує ряд кризових явищ, пов'язаних із значним дефіцитом матеріальних,

кадрових, фінансових ресурсів, зниженням доступності освітніх послуг. Це спричинено поточною соціально-економічною ситуацією та вимагає нових управлінських рішень, зміст яких має бути спрямований на підвищення ефективності діяльності системи освіти в цілому, забезпечення державних гарантій на якісну освіту, обґрунтування інвестицій у розвиток даної галузі.

Усе це потребує відповідного вдосконалення державного управління післядипломною освітою, зокрема розробки механізмів, що здатні забезпечувати адекватне реагування на зміни в зовнішньому середовищі системи й оптимальним чином спрямовувати її внутрішні ресурси.

Ускладнення післядипломної освіти в контексті модернізації освіти в Україні та входження до Болонського процесу, інтенсифікація відповідних інноваційних пошуків, поява значних можливостей для гуманізації, гуманітаризації, індивідуалізації навчання обумовлюють необхідність забезпечення якісно нового державного управління у вирішенні проблем післядипломної освіти в Україні. Лише через прийняття ефективних управлінських рішень можливе приведення системи післядипломної освіти в Україні до вимог часу.

Нормативно-правове забезпечення системи післядипломної освіти. Правові відносини в галузі післядипломної освіти законодавчо закріплює нормативно-правове забезпечення системи освіти. Відповідно до пункту 1 статті 10 Закону України «Про вищу освіту» [3] *післядипломна освіта* – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення і оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду.

Післядипломна освіта створює умови для безперервності та наступності освіти і включає: перепідготовку – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; спеціалізацію – набуття особою здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості, в межах спеціальності; розширення профілю

(підвищення кваліфікації) – набуття особою здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності; клінічна ординатура – вища форма довгострокового підвищення кваліфікації лікарів-спеціалістів з певного фаху, якій передують інтернатура або курси спеціалізації і праця за спеціальністю тривалістю не менше трьох років; стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності.

Діяльність закладів післядипломної освіти і структурних підрозділів вищих начальних закладів, які надають послуги з післядипломної освіти, регламентують:

- Конституція України;
- Закон України «Про освіту»;
- Закон України «Про вищу освіту»;
- Закон України «Про професійно-технічну освіту»;
- Закон України «Про загальну середню освіту»;
- Закон України «Про позашкільну освіту»;
- Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»;
- Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу»;
- Закон України «Про інноваційну діяльність»;
- Закон України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій»;
- Національна доктрина розвитку освіти;
- Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки 21.03.2002);
- Положення про державний вищий навчальний заклад (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 05.09.1996 №1074);
- Положення про дистанційне навчання (затверджено наказом Міністерства освіти і науки від 21.01.2004 № 40, зареєстрованого в Міністерстві юстиції 09.04.2004 за № 464/9063);

- Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (затверджено наказом Міністерства освіти від 02.06.1993 №161);

- Положення про республіканський (Автономної Республіки Крим), обласні та Київський і Севастопольський міські інститути післядипломної педагогічної освіти (затверджено наказом Міністерства освіти і науки 17.11.2000 № 538 зареєстрованого Міністерством юстиції 31.07.2001 за № 651/5842);

- Положення про післядипломну освіту, затвержені наказами галузевих центральних органів виконавчої влади, рішеннями органів місцевого самоврядування;

- Положення про заклади післядипломної освіти, підпорядкованим галузевим центральним органам виконавчої влади, органам місцевого самоврядування;

- Державні цільові соціальні програми та Інші закони України, постанови Верховної Ради України, укази і розпорядження Президента України, постанови і розпорядження Кабінету Міністрів України, нормативні акти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, інших центральних органів виконавчої влади та інші нормативно-правові документи.

Водночас, існуюча нормативно-правова база післядипломної освіти не відповідає рівню вимог, який диктує життя. Нормативно-правове забезпечення післядипломної освіти на сьогодні залишається однією з найгостріших проблем, що спричиняє неузгодженість у роботі закладів післядипломної освіти та окремих ланок, стає причиною суттєвого розриву у змісті, формах і методах навчання дорослих, порушення тривалості тих чи інших форм навчання тощо.

Документи про післядипломну освіту. Особа, яка пройшла перепідготовку і успішно пройшла державну атестацію, отримує відповідний документ про вищу освіту. Особа, яка успішно пройшла стажування або спеціалізацію чи розширила профіль (підвищила кваліфікацію), отримує

відповідний документ про післядипломну освіту. Зразки документів про післядипломну освіту державного зразка, такі як дипломи про перепідготовку молодшого спеціаліста і спеціаліста та свідоцтво про підвищення кваліфікації (якщо підвищення кваліфікації здійснюється відповідно до ліцензії МОНмолодьспорту), затверджені постановою Кабінету Міністрів України від 12.11.1997 № 1260 «Про документи про освіту та вчені звання», виготовляються типографським способом, є повноправними документами і свідчать про здобуття відповідної вищої освіти або проходження підвищення кваліфікації. У разі, якщо підвищення кваліфікації здійснюється без відповідної ліцензії МОН України, зразок документа про підвищення кваліфікації розробляється і видається вищим навчальним закладом або закладом післядипломної освіти.

На сьогодні розроблено проект постанови Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 12. 11. 1997 № 1260 «Про документи про освіту та вчені звання» з метою вдосконалення системи післядипломної освіти та виконання положень Закону України «Про вищу освіту» шляхом вилучення із зазначеної постанови таких документів:

- Диплом молодшого спеціаліста (про перепідготовку без присвоєння кваліфікації);
- Диплом молодшого спеціаліста (про перепідготовку з присвоєнням кваліфікації);
- Диплом спеціаліста (про перепідготовку без присвоєння кваліфікації);
- Диплом спеціаліста (про перепідготовку з присвоєнням кваліфікації).

Практика застосування цих дипломів суперечить змісту абзацу 7 статті 10 Закону України «Про вищу освіту» [3], в якій зазначено, що особа, яка пройшла перепідготовку і успішно пройшла державну атестацію, отримує відповідний документ саме про вищу освіту.

Зміни до зазначеної постанови викликані ще й тим, що в осіб, які пройшли перепідготовку, виникають складності при працевлаштуванні чи їх подальшому навчанні, у зв'язку з чим Міністерство освіти і науки України змушене постійно відповідати громадянам на запити з проханням підтвердити легітимність зазначених документів про освіту, виготовлених друкарським способом, та засвідчити отримання особою вищої освіти.

Також, у зв'язку з тим, що зразки документів про післядипломну освіту затверджуються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади у галузі освіти і науки, що зазначено у абзаці 9 статті 10 Закону України «Про вищу освіту» [3], запропоновано також скасувати зразок свідоцтва про підвищення кваліфікації, затвердженого зазначеною вище постановою Кабінету Міністрів України та доручити Міністерству освіти і науки України розробити та затвердити зразок свідоцтва про підвищення кваліфікації.

Зазначена пропозиція обумовлена й тим, що в зразку свідоцтва про підвищення кваліфікації, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12.11.1997 № 1260 «Про документи про освіту та вчені звання» не зазначено напряму підготовки, назву установи, підпорядкування вищого навчального закладу та установу, де слухачі можуть підвищувати свою кваліфікацію, а зазначена лише повна назва відповідного навчального закладу.

Мережа закладів післядипломної освіти. Відповідно до пункту 2 статті 10 Закону України «Про вищу освіту» [3] післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, в тому числі на підставі укладених договорів.

Відповідно до пункту 1 статті 48 Закону України «Про освіту» [4] до закладів післядипломної освіти належать: академії, інститути (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення, навчально-курсів комбінати; підрозділи вищих навчальних закладів (філіали, факультети, відділення та інші); професійно-технічні навчальні заклади; науково-

методичні центри професійно-технічної освіти; відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах.

В Україні на сьогодні діє достатньо сформована мережа навчальних закладів і підрозділів післядипломної освіти. Функціонує понад 500 навчальних закладів та підрозділів вищих навчальних закладів державної та недержавної форм власності, з яких близько 200 вищих навчальних закладів післядипломної освіти підпорядковані безпосередньо Міністерству освіти і науки.

Поряд з цим інші центральні органи виконавчої влади мають власну мережу закладів, серед яких найбільш вагомі – аграрна, промислова та транспортна галузі. Через систему післядипломної освіти щорічно проходить більше 300 тис. фахівців, у тому числі близько 50 тис. отримують вищу освіту з 58 спеціальностей за напрямками, затвердженими постановами Кабінету Міністрів України від 24.05.1997 р. № 507 «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями», від 20.06.2007 р. № 839 «Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста», від 13.12.2006 р. № 1719 «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра».

Враховуючи потреби на ринку праці, на сьогодні в Україні формується інфраструктура перепідготовки кадрів з питань банкрутства, конкурентоспроможності, охорони інтелектуальної власності, пенсійної системи, фахівців по роботі з цінними паперами тощо. Сформована мережа закладів з професійного навчання державних службовців, керівників підприємств, військовослужбовців, звільнених в запас, митників тощо. Відкриваються нові спеціалізації напрямів перепідготовки для роботи в нових господарських структурах і ланках малого підприємництва, у банківській справі, страховій діяльності.

У 2005 р. Міністерством освіти і науки України створено Реєстр закладів післядипломної освіти України, який щороку поновлюється до 30 червня за відповідною регламентованою формою, в якій зазначено: повну назву закладу післядипломної освіти, рівень акредитації, форма власності, підпорядкування, повна поштова адреса, електронна адреса, прізвище, ім'я, по батькові, посада, контактний телефон керівника закладу післядипломної освіти, напрям (спеціальність) підготовки, перепідготовки (шифр), підвищення кваліфікації, ліцензований обсяг прийому, № і дата протоколу Державної акредитаційної комісії, термін дії ліцензії, форма навчання, державне замовлення по кожному напрямку та спеціальності.

Як зазначалось вище, з метою упорядкування інформації про діяльність закладів післядипломної освіти, розроблено форми статистичної звітності для закладів післядипломної освіти та інструкції щодо їх заповнення.

Фінансування післядипломної освіти. Відповідно до частини першої статті 4 Закону України «Про вищу освіту» [3] громадяни України мають право безоплатно здобувати вищу освіту в усіх державних і комунальних вищих навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, становлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин. Їм гарантується здобуття на конкурсній основі вищої освіти всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів у вищих навчальних закладах за кошти державного бюджету в межах вимог державних стандартів, якщо вищу освіту за цим освітньо-кваліфікаційний рівнем громадянин здобуває вперше.

Як виняток, здобути іншу спеціальність на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду за кошти державного бюджету мають право громадяни, які за станом здоров'я втратили можливість виконувати службові та посадові обов'язки за отриманою раніше кваліфікацією, що підтверджується відповідною довідкою медико-соціальної експертної комісії, що зазначено у Умовах прийому до вищих навчальних

закладів України, які щорічно затверджуються відповідним наказом Міністерства освіти і науки.

Також, відповідно до статті 27 Закону України «Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття» окремим застрахованим особам у період професійної підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації за направленням державної служби зайнятості виплачується матеріальна допомога у період навчання відповідно до умов надання допомоги по безробіттю, за умови підтвердження перебування їх на обліку в місцевих центрах зайнятості населення. Фінансування у системі післядипломної освіти, тобто перепідготовки, підвищення кваліфікації, стажування, спеціалізації може здійснюватись:

1. За рахунок видатків Державного бюджету України та місцевих бюджетів – за державним замовленням (за відповідними бюджетними програмами);

2. За рахунок коштів юридичних, фізичних осіб за прямими угодами.

Обсяг прийому на навчання за освітньо-професійними програмами молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста та магістра за рахунок видатків Державного бюджету визначаються щорічно міністерствами, іншими центральними органами виконавчої влади України, у підпорядкуванні яких перебувають вищі навчальні заклади.

Обсяг державного замовлення на прийом осіб для здійснення підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів (післядипломна освіта) для державних потреб у 2007 - 2013 рр. Відповідно до постанов Кабінету Міністрів України від 07 липня 2007 р. № 892, 09 липня 2008 р. № 633, 05 червня 2009 р. № 563, 14 липня 2010 р. № 580, 29 червня 2011 р. № 709, 17 травня 2012 р. № 583, 20 травня 2013 р. № 362 обсяг державного замовлення на прийом осіб для здійснення підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів (післядипломна освіта) для державних потреб у 2007–2013 рр. зазначені у таблиці 1.

Таблиця 1

Обсяг державного замовлення на прийом осіб

**для здійснення підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів
(післядипломна освіта) для державних потреб у 2007 - 2013 роках**

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Усього по Україні для всіх замовників освітніх послуг з післядипломної освіти (тис. грн.)	311843,4	399375,4	424458,1	546556,7	546525,2	633413,9	765303,4
всього осіб	285248	292988	224460	248674	272041	283346	293607
<i>у тому числі:</i>							
підвищення кваліфікації	277126	285070	216584	238513	265128	278161	286840
перепідготовка	3315	3566	2850	5452	2659	981	2581
інтернатура	4389	3934	4608	4291	3836	3786	3780
клінічна ординатура	418	418	418	418	418	418	406

Разом з тим, на даний час значно скоротилося державне фінансування, а також відрахування галузей, господарств, підприємств на здійснення післядипломної освіти. З цієї причини не відповідає сучасним умовам розвитку вищої освіти система підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. При наявності потреби у державному бюджеті практично не передбачаються кошти на підвищення кваліфікації чи отримання нової спеціальності працівниками освітньої галузі за державні кошти.

Так, наприклад, відповідно статті 10 Закону України «Про вищу освіту» [3] підвищення кваліфікації та стажування педагогічних та науково-педагогічних працівників є складовою післядипломної освіти і, відповідно, статті 52, забезпечується вищим навчальним закладом не рідше одного разу на п'ять років із збереженням середньої заробітної плати у відповідних наукових і освітньо-наукових установах як в Україні, так і за її межами з метою поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь і навичок.

На виконання вищезазначеного закону та з метою забезпечення потреб освітньої галузі в кваліфікованих кадрах з високим рівнем професіоналізму та культури, здатних компетентно і відповідально виконувати завдання та посадові функції, впроваджувати новітні сучасні технології навчання, сприяти інноваційним процесам в освітній галузі Міністерством освіти і науки здійснено формування проектних показників державного замовлення на підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації підпорядкованих Міністерству освіти і науки.

Проектні показники державного замовлення на підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників встановлено відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 30.08.2002 р. № 1298 «Про оплату праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери», наказу Міністерства освіти і науки від 26.09.2005 р. № 557 «Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ» зареєстрованого в Мін'юсті 03.10.2005 р. за № 1130/11410 з урахуванням змін зазначених у наказі Міністерства освіти і науки від 06.03.2006 р. № 151, а також відповідно до даних Держкомстату щодо кількості педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів підпорядкованих Міністерству освіти і науки.

Фінансове забезпечення на сьогодні є найбільш вразливим місцем у створенні необхідних умов для підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців. Для відновлення цієї сталої системи необхідно переглянути існуючий механізм її фінансування з державного бюджету.

Разом з тим, кожна галузь, пов'язана з матеріально-господарським розвитком (сільське господарство, промисловість, транспорт, будівництво, зв'язок, банківська діяльність, торгівля тощо) має виділяти певну долю свого бюджету на навчання фахівців. Витрати на підготовку, перепідготовку дорослих мають розглядатись кожним підприємством як інвестиції у продуктивність власного зростання.

Розробка навчальних планів і програм для підвищення кваліфікації фахівців. Важливе місце в цій системі післядипломної освіти посідає підсистема підвищення кваліфікації, яка потребує створення абсолютно нових програм для навчання дорослих, які мають бути стандартизованими і включати в себе наступні модулі:

- програма особистісного розвитку, яка включає розвиток самоповаги та впевненості в собі;
- програма необхідних життєвих навичок, яка включає творчий підхід до вирішення проблем і самоуправління;
- програма «навчання тому, як треба вчитися» і «навчання тому, як треба думати», щоб навчання могло продовжуватись усе життя і приносити задоволення;
- «змістова» програма навчання, що складається з інтегрованих тем.

У сфері післядипломної освіти основним напрямом розвитку та збереження трудового потенціалу можуть бути:

- всебічний розвиток інтелектуальних, духовних та фізичних здібностей особистості, забезпечення ринку праці висококваліфікованою робочою силою шляхом:

- сприяння професійному самовизначенню та ефективній адаптації молоді до умов ринкової економіки;

- формування ринку освітніх послуг;

- посилення орієнтації системи післядипломної освіти на підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації кадрів відповідно до потреб перш за все регіональних ринків праці;

- формування системи безперервного навчання шляхом впровадження ступеневої підготовки, забезпечення реалізації програм підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, створення умов для самоосвіти;

- інтеграції післядипломної освіти України у міжнародну освітню систему.

Міністерством освіти і науки України розроблено наказ «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розробки навчальних планів і програм для підвищення кваліфікації фахівців» з метою впровадження у практичну роботу вищих навчальних закладів.

На наш погляд, система післядипломної освіти підлягає реформуванню, зокрема у таких питаннях як:

- 1) розробка нормативно-правової бази (Закон України (Положення) «Про післядипломну освіту», Положення про заклад післядипломної освіти, Положення про ліцензування та акредитацію закладів післядипломної освіти);

- 2) визначення статусу закладів післядипломної освіти як вищого навчального закладу;

- 3) оптимізація механізму фінансування системи післядипломної освіти з державного бюджету;

- 4) упорядкування системи соціальних гарантій і захисту працівників закладів післядипломної освіти (заробітна плата, пенсійне забезпечення, тривалість відпусток тощо);

- 5) поліпшення матеріально-технічної бази закладів післядипломної освіти;

6) розробка методичних рекомендацій щодо організації навчального процесу в закладах післядипломної освіти та структурних підрозділах вищих навчальних закладів, які здійснюють післядипломну освіту;

7) розробка методичних рекомендацій щодо розробки навчальних планів і програм для підвищення кваліфікації фахівців;

8) упорядкування та затвердження в установленому порядку норм навчального навантаження у системі післядипломної освіти.

Щодо навчального плану та програми у системі післядипломної освіти.

При складанні навчального плану та програми у системі післядипломної освіти враховуються дисципліни, які вивчалися громадянами під час здобуття першого певного освітньо-кваліфікаційного рівня. (Проект наказу Міністерства освіти і науки «Про методичні рекомендації щодо розробки навчальних планів і програм для підвищення кваліфікації фахівців»).

Щодо форм навчання у системі післядипломної освіти. Навчання у системі післядипломної освіти здійснюється за денною, вечірньою, заочною, дистанційною, екстернатною формами. Форми навчання можуть бути поєднані. Таким чином, можливе навчання і без відриву від виробництва.

Щодо навчання за індивідуальною програмою у системі післядипломної освіти. Навчання за індивідуальною програмою можливе в тому випадку, коли особа має обмежені фізичні можливості, за умови виконання нею навчальної програми згідно з вимогами стандартів вищої освіти за певним напрямом (спеціальністю) та успішного проходження державної атестації.

Підвищення кваліфікації – гнучка підсистема неперервної освіти, яка оперативно реагує на вимоги й запити суспільства, постійно пропонуючи зростання фахової компетенції фахівців.

На підставі вищезазначено, дамо визначення понять, пов'язаних з післядипломною освітою. На початку свого розвитку післядипломна освіта ототожнювалася з підвищення кваліфікації і тільки значно пізніше стала важливою складовою єдиної системи неперервної професійної освіти.

Основні уявлення про післядипломну освіту виникли й розвивалися в межах уявлень про освіту дорослих. Донедавна в педагогіці на її означення широко використовували термін «післявузівська освіта». Частина освітян розглядали післядипломну освіту як освіту післябазову. В умовах переходу до ринкових відносин з'явилися нові платні форми прискореного навчання: школи бізнесу, менеджерів, маркетингу, комерсантів, іноземних мов та ін. Всі вони також є складовою післядипломної освіти. Але їх місце й роль у неперервній освіті потребують дослідження.

У сучасних умовах післядипломна освіта (освіта дорослих) покликана виконувати три взаємопов'язані функції:

- 1) компенсаторну (ліквідація прогалів у базовій освіті);
- 2) адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка до змін у виробничому й суспільному житті);
- 3) розвивальну (забезпечення загальнокультурного розвитку, збагачення науковими знаннями, задоволення багатогранних пізнавальних інтересів та духовних потреб особистості);

Завданням післядипломної освіти є вдосконалення професійної діяльності, без чого особистість не може розвиватися й самореалізуватися. Підвищення кваліфікації – гнучка підсистема неперервної освіти, яка оперативно реагує на вимоги й запити суспільства, постійно пропонуючи зростання фахової компетенції фахівців.

Вимоги до професійного розвитку педагогів. Те, наскільки повноцінним буде розвиток учня, багато в чому залежить від професіоналізму педагога. Розглядаючи вимоги до професійного розвитку педагогів, насамперед слід розглянути найбільш значущі професійні якості, притаманні педагогу.

Професійна компетентність включає, на думку Л. Митіної, знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Або, іншими словами, під професійною компетентністю розуміється гармонійне поєднання елементів

діяльнісної і комунікативної (культура спілкування, навички соціальної поведінки) підструктур [9, с. 4].

А. Маркова виділяє наступні блоки професійної компетентності вчителя: 1) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні та педагогічні знання; 2) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; 3) професійні психологічні позиції, установки вчителя, що вимагаються від нього професією; 4) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями [8, с. 5].

Знання та вміння педагога виступають об'єктивними характеристиками його роботи, а психологічні позиції і особистісні особливості – суб'єктивними характеристиками самого педагога [8, с. 8].

Успішна педагогічна діяльність можлива тільки за наявності спеціальної підготовки і знань. Шляхом проведення аналізу ситуацій, педагог усвідомлює сутність виникаючих проблем. Тільки має спеціальну підготовку педагог може знайти нові шляхи і способи вирішення педагогічних питань.

Важливою вимогою до професійного розвитку педагога є його професійний саморозвиток. Педагог повинен прагнути до постійного вдосконалення, як особистісних якостей, так і професійних. Зазвичай рушійною силою професійного самоосвіти виступає потреба в самовдосконаленні.

Одним з найбільш поширених способів професійного розвитку є підвищення кваліфікації. Метою підвищення кваліфікації є оновлення теоретичних і практичних знань. В результаті підвищення кваліфікації педагог опановує новими методами вирішення професійних завдань, підвищує свій професійний рівень, що особливо важливо в постійно мінливих умовах і вимогах суспільства.

У концепції професійного розвитку вчителя, розробленої Митіної Л. основними характеристиками, необхідними педагогу є педагогічна компетентність, емоційна гнучкість і педагогічна спрямованість.

При розгляді педагогічної компетентності Л. Митіна виділяє завдання формування у педагога здатності відстоювати свою позицію, створення

конструктивного ставлення до конфліктів. Під емоційною гнучкістю автор розуміє емоційну підтримку учня, емоційну стійкість, чуйність. У педагогічній спрямованості виділяються три складові: спрямованість на учня, спрямованість на дитину, спрямованість на все більш глибоке вивчення навчального предмета [9, с. 4].

Аналіз наукової літератури та сучасних досліджень доводить, що для успішної педагогічної діяльності, фахівець повинен володіти такими професійними навичками як професійна готовність, педагогічна компетентність, професійна самосвідомість, готовність до педагогічної діяльності, педагогічне спілкування, професійний саморозвиток, прагнення до підвищення кваліфікації, до постійного професійного розвитку і саморозвитку, до забезпечення високого рівня навчання учням.

Без прагнення до виконання даних вимог педагог не може бути повною мірою професіоналом у своїй діяльності.

У процесі професійного розвитку педагог досягає більшого успіху у своїй діяльності, його робота стає більш високоефективною, підвищується рівень його професіоналізму. У процесі професійного розвитку педагог реалізується в системі освітнього середовища. Враховуючи перераховані вимоги, педагог може працювати більш організовано, може орієнтуватися сам і орієнтувати учнів на сучасні установки суспільства. Пропоновані вимоги зумовлюють високоефективну роботу педагога в умовах сучасної освітньої системи.

Мотивація дорослих до навчання. Залучення дорослого до освітнього процесу є чинником розвитку його як суб'єкта діяльності. У цій ситуації особливого значення набуває зміст освіти, тобто, сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують формування професійної компетентності спеціаліста.

Розвиток особистості дорослого в процесі навчання, підкреслив С. Вершловський, відбувається якщо знання та вміння: є особистісно значущими; враховують нові досягнення науки в певній сфері професійної

діяльності; можуть бути застосовані в предметно-практичній діяльності; мають інтегрований характер, адже дорослий у практиці вирішує не одну, а комплекс проблем. Така складна сукупність умов є аргументом щодо необхідності спрямувати зусилля на розвиток в процесі навчання ключових професійних компетенцій, а не на подальше вдосконалення вузькопрофесійних знань. Виходячи з цих позицій, можна зробити деякі висновки щодо технології роботи з дорослими в системі освіти.

Першою вимогою до технології вважаємо можливість опанування методів самостійного пошуку знань у різних сферах науки та культури, теорії та практики. Другою вимогою має бути наближення навчання до реального життя, де дорослий самостійно приймає рішення та отримує конкретний результат. Важливого значення набуває вимога можливості професійного спілкування дорослих у процесі навчання.

Технологія, яка враховує ці вимоги, буде сприяти не тільки підвищенню цінності результату навчання, а й самого освітнього процесу. У цій ситуації потреба у спілкуванні з викладачем, у самоосвіті, у використанні різних джерел інформації є чинником неперервності освітнього процесу.

Трансформація системи цінностей є ознакою розвитку суб'єктності дорослого, збагачення професійної самосвідомості, становлення зрілості. Андрагогіка дозволяє виокремити ті методи освіти дорослих, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання, сприяють розвитку професійної компетентності. Багато дорослих відчувають невпевненість у ситуації навчання тому, що не хочуть знизити свій звичайний соціальний статус, якщо не зможуть виявити достатньо високий рівень знань. Вони прагнуть до партнерських стосунків у навчанні, цінують поважне ставлення до свого практичного досвіду. Проте вони схильні перебільшувати значення власного досвіду, скептично ставляться до нововведень. Це зумовлює необхідність застосування проблемних методів навчання в освіті дорослих.

Отже, освіта дорослих потребує андрагогічної компетентності викладачів і методистів, які з ними працюють. Їхня функція все більше

змінюється від передачі знань до фасілітації, тобто допомоги дорослим у саморозвитку та самореалізації. Посилюється значення консультування, яке ґрунтується на партнерських стосунках, є формою індивідуальної роботи з дорослим. Для вдосконалення навчання в системі післядипломної педагогічної освіти важливими є вихідні положення андрагогіки, сформульовані С. Змейовим [5]. Тому, хто навчається, стверджує учений, належить провідна роль у процесі свого навчання.

Дорослий учень має життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег. Він розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань і якостей. Доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети, тому прагне до самореалізації, до самостійності, до самокерування. Навчальна діяльність дорослого учня значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання.

Процес навчання дорослого учня організований у вигляді спільної діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає, на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції. Виходячи з цього,

С. Змейов визначив основні андрагогічні принципи, які покладені в основу теорії навчання дорослих [5]. Прокоментуємо їх зміст.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів. Під самостійною діяльністю розуміємо не проведення самостійної роботи як виду навчальної діяльності, а самостійне здійснення організації процесу свого навчання.

2. Принцип спільної діяльності передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, хто навчається. Згідно з цим принципом життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання. Відповідно до цього принципу навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Даний принцип передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. За цим принципом оцінювання результатів навчання здійснюється, по-перше, шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується за цілями формування у тих, хто навчається, нових

освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання означає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання.

Андрагогічні принципи навчання можна застосовувати, якщо ті, хто навчається, незалежно від віку, виявляють відповідальне ставлення до навчання, до його організації і результатів. Високий рівень самосвідомості і відповідальності людини – це перша умова, за якої можливе використання андрагогічних принципів навчання. Інша умова – наявність життєвого досвіду в того, хто навчається. Це одна з основних ознак дорослості людини.

У професійному досвіді слід звернути увагу на сформованість практичних навичок і умінь у тій чи іншій сфері діяльності. Вони можуть слугувати основою для подальшого навчання даного індивіда, джерелом навчання його колег, об'єктом систематизації і теоретичного обґрунтування. Окрім того, для виконання тих чи інших практичних професійних дій індивід повинен мати певний рівень компетентності. Попередня підготовка, значний рівень компетентності у сфері діяльності також може слугувати основою для подальшого навчання дорослої людини, одним із джерел навчання його менш підготовлених у даній сфері діяльності колег.

Отже, не тільки наявність достатнього життєвого досвіду, що відрізняє дорослу людину, а й попередня підготовка в тій галузі знань або діяльності, у якій проходить навчання, також зумовлює доцільність використання андрагогічних принципів. Характеристика дорослих людей, яка стосується мотивації навчання, може зумовлюватися цілеспрямованістю того, хто навчається, його відповідальним ставленням до навчальної діяльності.

Важливою особливістю дорослого учня є прагнення отримати певну підготовку в короткі терміни шляхом застосування інтенсивних форм навчання. Прагнення до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей спонукає людей до вибору саме таких шляхів навчання.

Дорослі люди, що навчаються, є активними учасниками навчання спільно з тим, хто навчає. Вони також активні в діагностиці, плануванні, реалізації, оцінюванні та корекції процесу навчання. По суті вони є співавторами індивідуальних програм навчання.

Навчання педагогів і керівників шкіл відбувається в системі післядипломної освіти. Оскільки в державних документах зазначено перехід України на інноваційну стратегію розвитку, то функція освіти вже не обмежується підготовкою кадрів, а розглядається ширше, як моделювання соціальних процесів шляхом формування навичок, життєвих орієнтирів, ціннісних орієнтацій людей.

На думку українських науковців Н. Ничкало, О. Щербак, О. Василенко, Н. Дорошенко післядипломна освіта стає інноваційною, оскільки виконує системоутворюючі функції як до соціальних процесів, так і до особистісного розвитку; інститути післядипломної освіти мають стати не стільки центрами систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації, скільки центрами забезпечення системного розвитку професіоналізму педагогічних працівників [10].

Післядипломна освіта створює соціально-освітній простір, у якому може вдосконалюватися кожен професіонал, Діяльність інститутів післядипломної педагогічної освіти вже зараз носить випереджально-моделюючий характер щодо загальної середньої освіти в регіонах і враховує весь комплекс змін в освіті: інтенсифікацію навчально-виховного процесу, новий зміст і форми його організації, соціокультурну і ціннісну переорієнтацію освітньої діяльності, нові стратегії в управлінні навчальними закладами. Цілі післядипломної освіти тісно переплітаються з цілями самоосвіти і саморозвитку. Оскільки поставлені цілі мають відповідати формі та змісту післядипломної освіти, то вони теж мають бути варіативними, щоб забезпечити можливість вибору. Зробивши вибір, слухач певним чином висловлює згоду на співпрацю з викладачем. Свобода вибору є основою взаємодії суб'єктів у системі післядипломної педагогічної освіти. Отже, свобода вибору може бути реалізована як принцип

гуманізації за умови створення в інституті післядипломної освіти відповідної пропозиції об'єктів вибору.

У зв'язку з модернізацією освіти регіональні практико-орієнтовані дослідження набули особливого значення. До них залучається велика кількість керівників шкіл і учителів. На основі результатів таких досліджень здійснюється прогнозування і проектування подальшого розвитку освітньої системи регіону і окремих навчальних закладів.

Набуває сучасного змісту функція впровадження наукового доробку в практику. Якщо раніше ця функція обмежувалася вивченням, узагальненням і розповсюдженням передового педагогічного досвіду, то зараз вона втілюється в науково-методичний супровід інновацій. Це потребує оновлення умінь керівників шкіл щодо оцінки інновацій, їх творчого опрацювання, забезпечення організаційних і психолого-педагогічних умов упровадження.

Стосовно керівників і шкіл, які вони очолюють, інститут післядипломної освіти досить часто виконує експертну функцію. Ця функція вже не обмежується, як це було раніше, участю в контрольно-аналітичній діяльності управліннь освіти. Відповідно до запитів керівників шкіл інститут здійснює експертизу інновацій, якості освіти, зовнішню експертизу професійної діяльності педагогічних працівників.

Важливою є також мотиваційна функція інститутів, спрямована на психологічну та фасилітативну підготовку педагогічних працівників. До цієї характеристики функцій інститутів післядипломної педагогічної освіти додамо наше розуміння фасилітативної функції, яка все частіше називається різними авторами, проте не здобула ще достатнього обґрунтування.

Посилення світоглядної, смислотворчої, розвивальної функції післядипломної педагогічної освіти є основою фасилітативної підготовки педагогічних працівників і керівників шкіл. Наша позиція полягає в тому, що фасилітація як нова функція має бути пов'язана з допомогою педагогічним працівникам, керівникам шкіл у саморозвитку та самореалізації. Для розуміння фасилітації ключовим є поняття саморозвитку.

У наукових працях саморозвиток розглядається як самовдосконалення і «сходження до самого себе – кращого» (С. Рубінштейн), як проходження «духовної вертикалі» (Л. Виготський). Отже, саморозвиток є духовно-практичною діяльністю, спрямованою на творення самого себе. Якщо провідним чинником саморозвитку вважати внутрішню потребу, прагнення до нього самої особистості, то фасілітація є важливою умовою, яку зовні створює педагог у системі післядипломної педагогічної освіти для професійного саморозвитку педагогічних працівників і керівників шкіл.

Перенесення цих підходів у реалії сучасної післядипломної педагогічної освіти може бути основою для розуміння фасілітації як її нової функції. Фасілітація – це такий тип педагогічної взаємодії, при якому головною метою діяльності педагога стає створення сприятливих умов для саморозвитку та самореалізації іншого суб'єкта.

У післядипломній педагогічній освіті взаємодіяти можуть викладачі та методисти з керівниками навчальних закладів, учителями, вихователями, психологами, іншими педагогічними працівниками. Фасілітуюча взаємодія розглядається нами як ціннісно-сміслова, коли між суб'єктами утворюється глибокий, стійкий зв'язок, який сприяє професійному розвитку. Діяльність викладачів і методистів у системі післядипломної педагогічної освіти специфічна, її закономірності визначаються андрагогікою – теорією навчання дорослих. Саморозвиток і самореалізація відбуваються в загальному контексті розвитку професіоналізму, на що й спрямовується спільна діяльність суб'єктів післядипломної педагогічної освіти.

Педагоги-андрагоги не тільки забезпечують умови для професійного розвитку інших педагогів і керівників шкіл, а й самі набувають професіоналізму в процесі взаємодії з тими, кого навчають, адже навчаються в системі післядипломної педагогічної освіти досвідчені особистості з багатим досвідом роботи. Тому в нашому розумінні функція фасілітації об'єднує всіх суб'єктів післядипломної освіти – тих, хто вчить, і тих, хто вчиться. У цьому полягає специфіка фасілітації в післядипломній педагогічній освіті. Отже,

функцією фасілітації в післядипломній педагогічній освіті є створення умов для розвитку професіоналізму суб'єктів на засадах андрагогіки.

Таким чином, можна узагальнити андрагогічні засади післядипломної педагогічної освіти. Виходячи з уявлення про дорослу людину, в процесі її навчання слід очікувати, що до процесу навчання вона буде ставитися свідомо й відповідально. Крім того, оскільки доросла людина, як правило, займається конкретною справою, її потреба в навчанні буде повною мірою пов'язана з основною професійною діяльністю, а також із виконанням інших соціальних ролей, тому вона буде переслідувати досить конкретні, практичні й реальні цілі. Тобто, доросла людина навчається вмотивовано.

Мотивація визначається необхідністю вирішити таким чином важливу проблему готовності до професійної діяльності. Зауважимо, що закономірності андрагогіки доповнюються новими дослідженнями в галузі акмеології, спрямованими на обґрунтування технологій розвитку професіоналізму фахівців різних галузей, сприяння досягненню найвищого рівня професійної творчості та самореалізації у професійній діяльності. Цьому аспекту ми також приділяємо належну увагу, оскільки вважаємо, що саме професіоналізм слід розглядати як результат післядипломної педагогічної освіти.

Розвиток професіоналізму під час проходження курсів підвищення кваліфікації та в між курсовий період для керівників навчальних закладів забезпечуватиме формування управлінських компетенцій, для інших педагогічних працівників – формування професійних компетенцій.

Питання для самоконтролю.

1. Визначте роль післядипломної освіти в удосконаленні професійних якостей вчителів.
2. Охарактеризуйте систему післядипломної освіти в Україні.
3. Чим регламентується діяльність закладів післядипломної освіти?
4. Що є об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу людини в професійній праці ?

5. Як Ви розумієте поняття «професіоналізм вчителя»?
6. Якими методами можна розвивати мотивацію до навчання у дорослих?
7. Визначте узагальнені андрагогічні засади післядипломної педагогічної освіти.

Проблеми для обговорення

1. Андрагогічні принципи у післядипломній педагогічній освіті.
2. Специфіка нормативного забезпечення післядипломної педагогічної освіти.
3. Сучасні вимоги до професійного розвитку педагогів.
4. Особливості розвитку післядипломній педагогічній освіті мотивації дорослих до навчання.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий // «Современная высшая школа». – 2005. – №3. – С. 23–28.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид. – К., 2004. – С. 168 – 221.
4. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060 – XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.
5. Змеёв С. И. Андрагогика: Основы теории и технологии обучения взрослых : [монография] / С. И. Змеёв. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров А. Ю. –

- Москва: Академия, 2003. – 176 с.
8. Маркова А. К Психология труда учителя: Кн. для учителя. – Москва: Просвещение, 1993. – С. 23–35.
 9. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения / Л. М. Митина // Вестник образования России. – 2005. – №7. – С. 42–48.
 10. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Ничкало Н. Г., Радкевич В. О., Щербак О. І., Дорошенко Н. І., Василенко О. В., Скульська В. Є. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 266 с.

**ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ
У НЕПЕРЕРВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ**

ПОСІБНИК

Авторський колектив:

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор пед. наук, професор

Баніт Ольга Василівна, кандидат пед. наук, ст. н. с.

Василенко Олена Вікторівна, кандидат пед. наук, доцент

Волярська Олена Станіславівна, доктор пед. наук, доцент

Дорошенко Надія Іванівна, кандидат пед. наук, ст. н. с.

Зінченко Світлана Володимирівна, кандидат пед. наук, ст. н. с.

Сігаєва Лариса Євгеніївна, доктор пед. наук, ст. н. с.