

УДК 378:37.013.83

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТЕОРІЇ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Дернова М. Г.

У статті розглянута теорія трансформаційного навчання Дж. Мезірова. Визначено її основні складові та процеси, які відбуваються під час навчання дорослих; виокремлено типи та методи трансформаційного навчання; наголошено на роль педагога та навчальних матеріалів для ефективної роботи з дорослими.

Ключові слова: навчання дорослих, критична рефлексія, дорослий учень, трансформаційне навчання.

В статье рассмотрена теория трансформационного обучения Дж. Мезирова; ее основные составляющие и процессы, происходящие во время обучения взрослых; выделены методы трансформационного обучения; роль педагога и учебных материалов для эффективной работы со взрослым.

Ключевые слова: обучение взрослых, критическая рефлексия, взрослый обучающийся, трансформативное обучение.

The paper is a consideration of J. Mezirow's theory of transformative learning. Its main components and processes that occur in adult education are specified; types and methods of transformative education are determined; the role of teacher and teaching materials for effective work with adults is emphasized.

Key words: adult learning, critical reflection, adult learner, transformative learning.

Перш за все слід зазначити, що теорія навчання дорослих надзвичайно різноманітна і складна. За останні десятиріччя дослідники теорії навчання дорослих намагалися концептуально окреслити межі цієї теорії. Аналіз праць сучасних дослідників навчання дорослих (С. Брукфілд, Р. Каффарелла, Д. МакКераче, С. Мерріам та ін.) свідчить, що ніхто не може претендувати на повний виклад характеру й процесу навчання дорослих. Наприклад, Д. МакКераче [2] порівнює навчання дорослих з різнобарвними й багатограними лінзами з калейдоскопа. За Д. МакКераче, навчання дорослих є динамічним і взаємозалежним набором емоційних, соціальних, фізичних, когнітивних і духовних процесів. У своїх ранніх працях С. Мерріам [4] зображує навчання дорослих у вигляді лабіринта і пропонує матрицю із шести осередків, щоб допомогти педагогам орієнтуватися в різних тематичних площинах, у тому числі характеристиках дорослих, кредо й теоріях навчання дорослих. У більш пізній період С. Мерріам [3] описує навчання дорослих як постійно мінливу мозаїку, у якій старі частини перебудовуються й додаються нові. Основне місце в цій мозаїці займають теорії навчання дорослих, які зосереджені на процесах навчання й характеристиках дорослих учнів (андрагогіка, самокероване навчання, трансформаційне і контекстне навчання), а також включені нові підходи, засновані на критичних, полікультурних і феміністських традиціях.

Теорія трансформаційного навчання вважається однією з основних теорій навчання дорослих. Вона набула цього статусу завдяки працям Дж. Мезірова, К. Кінга, П. Крентона, Дж. Діркса, Р. Бойда, К. Тейлора та ін. Дев'яності роки двадцятого століття можна назвати періодом трансформаційного навчання з огляду на зосередження навколо нього наукової діяльності у навчанні дорослих. У той час, як андрагогіка, і до певної міри самокероване навчання, в основному говорять про особисті якості дорослих учнів, трансформаційне навчання більшою мірою розкриває пізнавальний процес навчання. Ментальна конструкція досвіду, внутрішній зміст і рефлексія – загальні елементи цього підходу. Трансформаційне навчання вважається теорією навчання дорослих, тому що

фокусується на життєвому досвіді дорослого й більш зрілому рівні його когнітивного розвитку.

Аналіз наукових статей і дисертацій з трансформаційного навчання дає нам можливість стверджувати, що теорія трансформаційного навчання є невід'ємною складовою сучасної теорії освіти дорослих. Тому що трансформаційне навчання безпосередньо пов'язане з віком, роллю емоцій, поведінкових результатів трансформації світогляду, роллю соціальної підтримки через трансформації, роллю контексту, культури й етики учасників навчального процесу [13].

В той самий час аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури з освіти дорослих свідчить, що проблема навчання дорослої людини привертає увагу багатьох науковців. Особливо важливими у контексті нашого дослідження є праці таких вітчизняних учених, як О. Аніщенко, С. Гончаренко, Т. Десятов, І. Зязюн, В. Кремінь, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Сігаєва та ін. Проте проблема трансформаційного навчання дорослих не була предметом системного вивчення і спеціального аналізу, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мету нашого дослідження становить розгляд основних положень теорії трансформаційного навчання дорослих.

Загальновідомо, що головним архітектором трансформаційного навчання вважається Дж. Мезіров, хоча він визнає значний вплив ідей П. Фрейре на хід його думки. Саме Дж. Мезіров зосередив увагу на описі процесу трансформації і його зв'язки з розвитком дорослого. Відправним пунктом теорії Дж. Мезірова є твердження, що під час навчання, яке відбувається у зрілому віці, не просто набуваються знання, а з'являється нова інтерпретація попереднього досвіду, а це, у свою чергу, слугує орієнтиром для майбутніх дій і відкриває можливості для входження дорослого в громадське життя у новій якості [10]. Отже, за Дж. Мезіровим навчання – це осмислення дорослим свого досвіду, тому для усвідомлення цього досвіду дорослому, можливо, буде потрібно внести зміни в якісь із його переконань або поглядів, або на всю його точку зору. Зміна точки зору – це лінза, через яку дорослий усвідомлює світ, це ключ до трансформаційного навчання. Процес і результат трансформаційного навчання є розвитком, тобто здатністю критично реагувати. Саме результат і змінена думка дорослого підносить його до нового щабля розвитку [9, с. 14].

Слід зазначити, що Дж. Мезіров збагатив теорію освіти дорослих поняттям перспективи, яка має особливе значення для дорослого учня. Перспектива в теорії трансформаційного навчання – це поле індивідуальних значень, змістів, у межах яких дорослий усвідомлює себе як особистість. Межі перспективи визначаються соціальними ролями, покладеними на дорослу людину. Так, починаючи роботу серед жінок середнього віку, Дж. Мезіров помітив, що розуміння перспективи у випадку виконання ролі дружини або матері суттєво відрізняється від розуміння перспективи, приміром, жінкою керівником підприємства або парламентарієм. А раз так, то процес навчання пов'язаний не стільки із придбанням нового знання або навичок, скільки з розширенням меж перспективності й розуміння дійсності.

Дж. Мезіров виклав навчання дорослого як десятикроковий процес. Так, початок процесу навчання спонукає дилема, що дезорієнтує, тобто життєвий досвід розбудовується в особисту кризу. Ця криза призводить дорослого до вивчення й критичного усвідомлення припущень і переконань, якими інший керувався в минулому, але вони вже не здаються прийнятними. Така оцінка призводить дорослого до пошуку нових способів боротьби з дилемою, часто за допомогою інших. Саме в цей момент дорослий усвідомлює нове розуміння, нові перспективи у діалозі з іншими. Дж. Мезіров [12] значною мірою спирається на ідею ідеальних умов для цього діалогу або дискурсу німецького філософа Ю. Хабермаса (дискурс, який спрямований на більш делікатне, поважне, не домінуюче і не руйнівне спілкування) [Там само, с. 54]. У результаті – це нова, трансформована точка зору. Нова точка зору більш змістовна, гнучка й інтегративна, ніж попередня.

Графічно процес трансформаційного навчання дорослих зображено на рис. 1 [5].

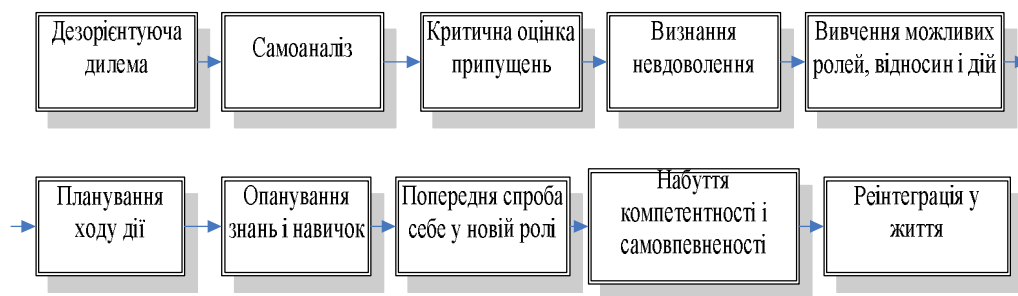


Рис. 1. Процес навчання дорослих за Дж. Мезіровим

Увесь навчальний цикл можна поділити на три частини. Володіючи власним досвідом, дорослий спочатку почуває відчуження до загальноприйнятих соціальних ролей, потім відбувається рефреймінг – реструктуризація бачення індивідом реальності і його місця в ній, у результаті починається етап конвенціональної солідарності, що представляє собою реінтеграцію в суспільство з новим баченням навколишньої дійсності [Там само].

Завдяки тому, що дорослий у процесі навчання проходить ці значущі етапи трансформації перспективи, він поступово набуває особистісної зрілості. При цьому існують два способи досягнення трансформації перспективи – раптовий і поступовий. Проте трансформація відбувається як процес розвитку індивіда в межах його дорослішання й переходу від юнацької стадії до зрілості, як значущої перспективи, яка за своїми показниками прогресивна, більш інклюзивна, різнопланова й повна інтегративного досвіду. Крім того, трансформація перспективи може відбуватися у двох вимірах. Кожен вимір пов'язаний із зміною змістовних схем. З одного боку, це може відбуватися безболісно через накопичення або об'єднання трансформацій у встановлених змістовних схемах [6]. З іншого боку, трансформація перспективи може бути також епохальною і болісною зміною змістовних перспектив, або комплектів змістовних схем, оскільки цей вимір включає в себе всебічну і критичну переоцінку себе [Там само, с. 24]. Отже, можна сказати, що трансформаційне навчання являє собою процес здійснення змін у наборі переконань. Як же відбуваються ці зміни?

Відповідно до теорії трансформаційного навчання дорослий має узгоджений досвід – асоціації, концепції, цінності, почуття, умовні рефлекси, тобто набір переконань (frame of references), що визначає його життєвий світ (рис. 2). Набір переконань – це структура припущень, кризь які дорослий інтерпретує свій досвід. Ці припущення вибірково формують і визначають межі очікувань, сприйняття, пізнання і почуттів, а також встановлюють лінію поведінки дорослого. Тому дорослий автоматично переходить з однієї конкретної діяльності до іншої. У дорослого є сильна тенденція відхиляти ідеї, які не відповідають його упередженням, вважаючи ці ідеї як недостойні уваги або оманливі, безглузді, дивні або помилкові. Трансформаційне навчання дозволяє змінити набір переконань на більш широкий, проникливий, саморефлексивний та інтегративний. Важливо зазначити, що набір переконань охоплює пізнавальні, вольові й емоційні сфери і складається з двох аспектів: звичок розумової діяльності (habits of mind) і точки зору (point of view) [7].

У контексті трансформаційного навчання звички розумової діяльності широкі, абстрактні, орієнтуючі, звичні способи мислення, почуттів і дій, на які впливають припущення, що складають певний набір кодів. Ці коди можуть бути культурні, соціальні, освітні, економічні, політичні або психологічні. Звички розумової діяльності формуються у певній точці зору, яка є групою переконань, ціннісних суджень, відносин і почуттів, що формують певну інтерпретацію. Отже, точка зору є комплексом почуттів, переконань, суджень і відносин, який має дорослий відносно конкретних осіб або груп.

Набір переконань, у першу чергу, вважається результатом культурної асиміляції і впливу вихователів. У той самий час звички розумової діяльності більш довговічні, ніж точка зору. Точка зору змінюється залежно від того, як дорослий реагує на зміст або процес, за допомогою якого він вирішує проблеми. Це відбувається будь-який раз, коли дорослий намагається зрозуміти події, які відбуваються не так, як він очікував. Дорослий може сприйняти точку зору іншої людини і погодитися з нею, але він не може це зробити зі своїми звичками розумової діяльності. Точка зору є доступнішою для усвідомлення і зворотного зв'язку з іншими людьми.

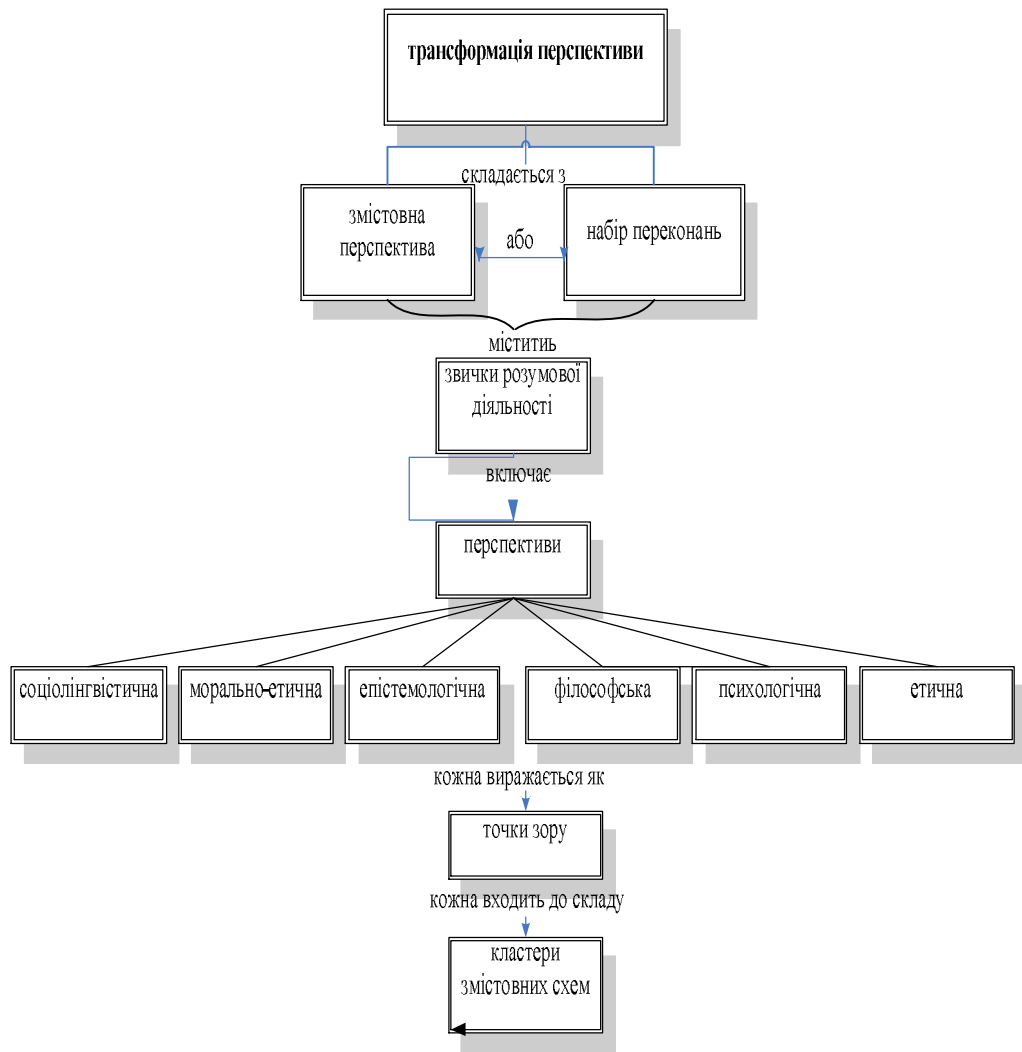


Рис. 2. Трансформація перспективи за Дж. Мезіровим

Набір переконань дорослого трансформується за допомогою критичного переосмислення припущень, на яких будуються його інтерпретації, думки, звички розумової діяльності й точка зору. Дорослий може стати критично рефлексивним до своїх або чужих припущень, коли він навчається вирішувати проблеми інструментально або коли приймає участь у комунікативному навчанні. Дорослий може бути критично рефлексивним, коли читає книгу, чує чийсь точку зору, бере участь у вирішенні проблеми (об'єктивний рефреймінг), або самостійно критично оцінює свої власні ідеї та переконання (суб'єктивний рефреймінг). Саморефлексія може призвести до значних особистісних трансформацій, тому саме саморефлексія має вирішальне значення в трансформації перспективи. Інакше кажучи, якщо дорослий удосконалює нову точку зору без активізування глибоких почуттів, які супроводжували існуючу змістовну схему або перспективу, перспективна трансформація не може відбуватися.

Змістовна перспектива у теорії трансформаційного навчання визначається як структура культурних і психологічних припущень, у межах яких минулий досвід засвоює і трансформує новий [6, с. 21], у той час як змістовна схема означає сукупність концепції, переконання, судження й почуття, що формує особисте тлумачення [11, с. 223].

Теорія трансформації перспективи містить чотири типи навчання дорослих (рис. 3). Перший слугує детальному перегляду існуючої точки зору – дорослий може далі шукати доказів, щоб підтримати початкове відхилення і розширити діапазон або інтенсивність точки зору. Під час другого – дорослий навчається формувати нову точку зору. Під час третього – трансформується точка зору. Під час четвертого – трансформуються звички розумової діяльності.



Рис. 3. Типи навчання за Дж. Мезіровим

Трансформаційне навчання дуже відрізняється від того, що зазвичай асоціюється з дітьми. Нова інформація є лише ресурсом у процесі навчання дорослих. Щоб стати значущим, навчання вимагає включення нової інформації у добре розвинений символічний набір переконань дорослого, активізувати процес залучення думки, почуттів і поведінки. Дорослому може бути потрібна допомога у трансформації набору переконань, щоб повністю зрозуміти досвід. Тому для підтримки трансформаційного навчання педагоги повинні допомогти дорослому стати обізнаним і критичним щодо своїх і чужих припущень. Дорослим необхідна практика у визначенні набору переконань і використанні своєї уяви для перегляду проблеми з іншої точки зору. Дорослі також потребують допомоги для ефективної участі в дискурсі. Необхідно перевірити, що і як дорослий розуміє, або допомогти йому прийти до кращого розуміння. У цьому сенсі навчання є соціальним процесом, а дискурс стає основою для формування розуміння.

Навчальні матеріали у трансформаційному навчанні мають відображати реальний життєвий досвід дорослих і сприяти участі дорослих в обговоренні у малих групах з визначення причин, вивчення доказів та іншої діяльності, яка спонукає до рефлексивної думки. Навчання має відбуватися через відкриття та творче використання образів чи моделей для вирішення і перегляду проблеми. До критичного мислення заохочує використання наступних методів навчання: контракти, групові проекти, рольові ігри, кейси, моделювання, концепт-мапи, біографічні розповіді тощо. Ключова ідея вибору методу чи форми навчання полягає в наданні допомоги дорослому активно залучати поняття у контексті його життя і колективно критично оцінювати ґрунтовність нових знань [8].

Педагог у трансформаційному навчанні виступає у якості фасилітатора і модератора, а не в якості контролюючого органу з предмета. Фасилітатор заохочує дорослих створювати норми, які підтримують порядок, справедливість, ввічливість у класі; повагу та відповідальність у допомозі один одному у навчанні; радісне сприймання різноманітності; сприяють рівноправному співробітництву; забезпечують рівні можливості для участі у навчальній діяльності. З іншого боку, відомі теоретики й практики трансформаційного навчання Р. Бойд і Дж. Майерс [1], відносно ролі педагога, який працює з дорослими, вважають, що він, перш за все, має бути зразком для наслідування (role model), повинен демонструвати власне бажання безперервно навчатися й змінюватися. По-друге, педагог може виступати як у ролі ментора, що демонструє маршрут власних життєвих трансформацій з метою допомоги трансформаційним процесам, що відбуваються у

дорослих учнів, так і в ролі співчуваючого критика, що допомагає дорослим задуматися над реальністю, у якій вони живуть, що в результаті ініціює трансформацію їх світоглядних установок. Очевидно, що роль педагога полягає в умінні допомогти кожному об'єкту освітнього процесу об'єднати раціональні й афективні аспекти досвіду в процесі критично спрямованої рефлексії.

Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що теорія трансформаційного навчання дає нам можливість зрозуміти, по-перше, мету навчання дорослих, а саме: навчити дорослого обговорювати його власні цінності, судження й цілі, допомогти йому мислити і діяти незалежно, а не за вказівкою інших; по-друге, як дорослі навчаються: процес навчання включає в себе трансформацію набору переконань дорослої людини через критичну рефлексію щодо її припущень, перевірки спірних переконань за допомогою дискурсу, вживання заходів щодо внутрішньої рефлексії і критичної оцінки. Таке розуміння природи навчання дорослих надає педагогу можливість обґрунтувати вибір відповідної освітньої практики.

Література

1. Boyd R. D., and Myers J. G. "Transformative Education." *INTERNATIONAL JOURNAL OF LIFELONG EDUCATION* 7. – no. 4 (1988). – P. 261–284.
2. MacKeracher D. *Making Sense of Adult Learning* (2nd ed.) / D. MacKeracher. – Toronto, ON : University of Toronto Press, 2004. – 315 p.
3. Merriam S. B. (ed.). *The new update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education* / S. B. Merriam. – 89, San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2001.
4. Merriam S. B. & Caffarella, R. S. *Learning in adulthood: A comprehensive guide* / S. B. Merriam & R. S. Caffarella. – San Francisco CA : Jossey-Bass, 1991.
5. Mezirow J. *Perspective transformation* / J. Mezirow // *Adult Education*, 1978. – Volume 28, Number 2. – P. 100–109.
6. Mezirow J. *A critical theory of self-directed learning*. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice (New Directions for Continuing Education)* / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass, 1985.
7. Mezirow J. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000.
8. Mezirow J. and Associates (eds.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood* / Mezirow J. and Associates. – San Francisco : Jossey-Bass, 1990.
9. Mezirow J. *How critical reflection triggers transformative learning*. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 1–20). San Francisco : Jossey-bass, 1990.
10. Mezirow J. *Transformative dimensions of adult learning* / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-bass, 1991.
11. Mezirow J. *Understanding transformation theory*. *Adult Education Quarterly*, 1994. – 44(4). – P. 222–232.
12. Mezirow J. *Transformation theory of adult learning*. In M. R. Welton (Ed.), *In defense of the lifeworld* (pp. 39–70) / J. Mezirow. – New York : State University of New York Press, 1995.
13. Taylor K. *Developing adult learners: Strategies for teachers and trainers* / K. Taylor, C. Marienau & M. Fiddler. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000.