

УДК: 371.315.6:51

## АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РІВНЯ ПЕДАГОГІВ

О.М.Кутик

**Анотація.** Стаття присвячена характеристиці андрагогічних особливостей організації підвищення професійного рівня педагогів у міжтестастійний період; визначені психологічні чинники, які впливають на процес навчання дорослої людини.

**Ключові слова:** андрагогічна модель навчання, дорослість, темп засвоєння знань, когнітивний стиль, мотивація навчання.

**Аннотація.** Стаття посвячена характеристике андрагогических особенностей организации повышения профессионального уровня педагогов в межтестастационный период; определены психологические факторы, которые влияют на процесс обучения взрослого человека.

**Ключевые слова:** андрагогическая модель обучения, взрослость, темп усвоения знаний, когнитивный стиль, мотивация обучения.

**Summary.** This article is devoted to the characteristic of andragogical features of the organization of the raising the professional level of teachers. The psychological factors that influence learning adult are determined.

**Keywords:** andragogical model of learning, adulthood, rate of learning, cognitive style, motivation of the training.

**Актуальність та стан розробки питання.** Підвищення професійного рівня педагогів є нагальною потребою сучасної освіти. Вона повинна вирішуватися не лише під час проходження курсової перепідготовки, а протягом всього міжтестастійного періоду в межах методичної роботи шляхом організації освіти та самоосвіти вчителя.

Проблеми навчання дорослих досліджували Дж.Адамс-Вебер, А.Гордон, С.Зміюв, В.Пуцов, Е.Торндайк, психологічні особливості дорослих – Д.Біррен, Л.Бішоф, С.Джурард, Дж.Флевел та інші, психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів – В.Семиченко, теоретичні і практичні засади розвитку творчих здібностей дорослої людини розробляли О.Бодальовим, Х.Джоунсом, А.Маслоу. Названі науковці довели необхідність розробки андрагогічної моделі, визначення принципів навчання дорослої людини з урахуванням психолого-педагогічних аспектів її професійної підготовки. Водночас зазначимо, що фактично відсутні узагальнюючі дослідження андрагогічного підходу до організації підвищення професійного рівня педагогів у міжтестастійний період.

**Метою статті** є загальна характеристика психологічних особливостей організації освіти педагогів у межах методичної роботи на інституційному рівні.

**Виклад основного матеріалу.** В основу процесу підвищення професійного рівня педагогів покладено теорію навчання дорослих, основним положенням якої є створення умов для розвитку особистості фахівця, виявлення його самобутності в професійній діяльності. Приєднуємося до думки дослідника С.Змеєва, який вважає, що дорослі люди не можуть ефективно навчатися на основі тих методів, способів і прийомів навчання, які застосовуються у навчанні дітей і підлітків [4]. Тому стає необхідним впровадження андрагогічного підходу.

До дорослих людей можна віднести будь-яку людину, яка в житті поводить себе усвідомлено й відповідально, займається певною справою. Доросла людина, на відміну від недорослої, має відносно сформовані фізіологічні й психологічні функції, зокрема емоційно-вольової сфери. Доросла людина

відрізняється достатньо високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою, незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному та психологічному відношеннях особистістю. Важлива відмінність дорослої людини – наявність у неї суттєвого життєвого досвіду, який виступає в трьох різновидах: побутовому, професійному і соціальному.

Автори теорії навчання дорослих, враховуючи об'єктивні зміни в освітній сфері і досягнення різних наук щодо розуміння людиною своєї ролі у власній життєдіяльності, спиралися на принципові відмінності між дорослою і недорослою людиною взагалі і у процесі навчання зокрема. Основні положення андрагогіки можна сформулювати таким чином.

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

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

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

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

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

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

7. Процес навчання дорослих організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто навчає, на усіх його етапах: планування, реалізація, оцінювання і, до певної міри, корекція [8, с. 3].

Виходячи із вищезазначеного, спеціалісти, які здійснюють планування методичної роботи з педагогічними працівниками, мають усвідомити, що навчати дорослих людей силою (коли за них визначається зміст, форми і методи навчання), на відміну від дітей, не має сенсу. Тому під час організації навчання необхідно визначити реальні проблеми, для розв'язання яких необхідне навчання. Це здійснюється через попередню діагностику. Метою цього має стати встановлення не лише наявного рівня теоретичних знань з питань педагогіки, але й визначення освітніх потреб педагогів, виходячи з їх обсягу та характеру життєвого досвіду, фізіологічних та психологічних особливостей, когнітивного та навчального стилю.

Перед початком планування методичної роботи необхідно визначити не лише побажання педагогів щодо змісту, але й стосовно форм та методів навчання, зручного для занять часу, а також дізнатися відповідь на питання: як вони дізнаються, що вчили, та як перевірятимуть, що вивчили.

Планування процесу навчання. На цьому етапі мають бути визначені цілі, завдання та зміст навчання, оптимальне структурування змісту, форми, методи навчання, а також критерії, форми і методи процедури оцінювання досягнень.

М.Ноулз визначив шість типологічних цілей навчання дорослих: отримання нових знань, нової інформації; оволодіння інформацією на новому рівні; отримання навичок у використанні інформації; вироблення ціннісних орієнтирів; набування нових особистих якостей та задоволення пізнавальних потреб [5].

Планування форм та методів роботи є питанням методології здійснення навчання дорослих. Чому цей момент є основоположним? Спеціалісту, який організовує методичну роботу педагогічних працівників, слід не забувати той факт, що протягом життя у людини змінюються окремі інтелектуальні функції та співвідношення між ними. Так, дитина навіть під примусом засвоює новий матеріал швидше, ніж сорокарічний чоловік. За статистикою, кількість годин, яка необхідна для навчання водінню авто, зі збільшенням віку на кожні десять років подвоюється. З чим це пов'язано?

Динаміка інтелектуальних функцій виглядає наступним чином: 18-25 років – високий рівень розвитку пам'яті і мислення, низький – уваги; 26-29 років – низький рівень розвитку пам'яті і мислення, високий – уваги; 30-33 року – високий рівень розвитку всіх функцій; з 34-35 років відбувається спад рівня розвитку всіх функцій.

У період дорослості за різних форм творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку. Середній рівень творчої активності для багатьох спеціальностей припадає на 35—39 років, а творчі здібності у математиці, фізиці, хімії сягають свого піку в 30—34 роки. Видатні відкриття в багатьох сферах науки здійснюють особи віком біля 40 років. Найсприятливішими для наукової творчості є період, що охоплює 30–34, а також 47–57.

У період після 40 років людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в

широкому контексті. Попри зниження швидкості й точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоча когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молодій, ефективність її мислення вища [9].

М.Карпенко запропонував вважати одним з показників розвитку когнітивних здібностей людини темп засвоєння знань. Тобто, якщо прийняти темп засвоєння знань в студентські роки за 100%, то за перші двадцять років після закінчення вузу втрачається 22% темпу, з 45 до 65 років – 35% темпу, а після 74 років – 57% темпу [7, с.99–100].

Таким чином, планування форм і методів роботи, по-перше, має залежати від вікової стратифікації педагогів, які проходять навчання. Кращим є варіант поділу їх на підгрупи в залежності від віку. Для цього можна використати періодизацію дорослості: 1) рання дорослість (від 20 до 40 років), яка в свою чергу поділяється на дві фази (перша: від 20 до 30 років; друга фаза: від 30 до 40 років); 2) зріла дорослість (від 40 до 60 років) [9].

По-друге, беручи до уваги той факт, що будь-яке сприймання і засвоєння матеріалу в процесі навчальної діяльності перебуває в полі пізнавальних можливостей кожної людини, слід звернути увагу на поняття когнітивного стилю – тобто індивідуального способу пізнавальної можливості індивіда, через призму якого і відбувається сприймання, обробка, аналіз і опрацювання інформації.

Загалом, когнітивні стилі описуються як когнітивні утворення організуючого порядку, які зв'язують функціонування пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення) один з одним і обмежують та опосередковують мотиваційні впливи, виконуючи функцію суперординатної контролюючої інстанції, забезпечуючи реалістично адаптаційні форми активності.

Питання когнітивного стилю гостро пов'язане з індивідуальним стилем діяльності – своєрідною системою психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина з метою оптимального узгодження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності.

На думку Є.Соколової, когнітивний стиль є аналітичним компонентом ширшого утворення – особистісний стиль, що також включає індивідуальні особливості взаємодії людини з соціальним оточенням, її самооцінку, домінуючі шляхи контролю та регуляції афективної сфери [10, с. 109]. Зокрема, дослідник Н.Єгорова [3, с. 45], розвиваючи думку Г.Клауса та деяких інших зарубіжних учених, у психології пізнавальних процесів на перше місце ставить диференційно-психологічний аспект, а саме: дослідження індивідуальної специфіки процесів опрацювання інформації, яка в загальному вигляді позначається як «когнітивний стиль». Індивідуальні розбіжності в способах отримання і перетворення інформації, прийомах аналізу і структурування свого оточення, утворюють, зі свого боку, деякі типові форми когнітивного реагування, відносно яких групи людей є схожими і відмінними одна від одної.

Таким чином, поняття когнітивного стилю використовується для позначення, з одного боку, міжіндивідуальних особливостей у процесах обробки інформації та, з іншого боку, виділення типів людей в залежності від особливостей їх когнітивної організації.

У зарубіжній і вітчизняній літературі можна зустріти опис близько півтора десятка різних когнітивних стилів. Вони дуже різноманітні щодо способу діагностики, теоретичної інтерпретації та широти впливу на поведінку людини. Ці різні описи, різні назви когнітивних стилів є результатом того, що їх класифікація залежала від різноманітності підходів щодо вивчення когнітивних стилів. Так, існування операціоналістського підходу в психології визначило одну з особливостей вивчення когнітивних стилів. Друга особливість полягає в тому, що когнітивні стилі розглядалися як параметри індивідуальних розбіжностей в індивідуальній діяльності. Представники психоаналітичного напрямку виявили і описали декілька параметрів когнітивного стилю: плавність-загострення, толерантність до нереалістичного досвіду, фокусуєчий контроль, обмежений чи вільний контроль, поняттєва диференціація, імпульсивність-рефлексивність. Конструктивісти вважають, що людину можна краще зрозуміти, якщо вона буде розглянута з погляду перспективи часу, ніж у світлі сучасного моменту, а кожна людина розглядає ланцюг подій свого життя крізь призму своїх уявлень. Загалом, вони дають свою класифікацію когнітивних стилів: 1) полізалежність – полінезалежність; 2) імпульсивність – рефлексивність; 3) ригідність – гнучкість пізнавального контролю; 4) вузькість – широта діапазону еквіваленту; 5) широта категорії; 6) толерантність до нереалістичного досвіду; 7) когнітивна простота – когнітивна складність; 8) вузькість – широта сканування; 9) конкретна – абстрактна концептуалізація; 10) плавність – загострення [13].

По-третє, необхідно враховувати, що навчальна діяльність дорослої людини має бути вмотивованою. Мотивацію ми тлумачимо як певний емоційний стан, який спонукає до дії з метою задоволення певних потреб. Слід звернутися до сутності самого поняття «потреби». Філософський

словник тлумачить його як стан суб'єкта, який обумовлений незадоволенням вимог організму, потрібних його життєдіяльності та направлених на подолання цієї незадоволеності [11, с. 353]. В.Марчук розглядає їх як відсутність якогось блага [6, с. 123]. Таким чином, потреба – це нужда в будь-чому, яку людина переживає і усвідомлює. Наприклад, це може бути відчуття дискомфорту.

Наявність потреб супроводжується емоціями: спочатку, у міру її посилення, негативними, а потім, у разі її задоволення, позитивними. Суб'єктивно вони репрезентуються у вигляді емоційно забарвлених бажань, потягів, прагнень, що спонукають та мотивують людину до діяльності, а їх задоволення – у вигляді емоційних відчуттів. Вони є соціалізованими, оскільки усі переломлюються через конкретний рівень культури, стосунки між людьми. Потреба в освіті реалізується через соціальні відносини між тими або іншими суб'єктами освітнього процесу.

Викликають науковий інтерес також дослідження А.Маркової та С.Чіркиної. Цінність дослідження С.Чіркиної полягає в тому, що нею виділено групи мотивів навчальної діяльності саме дорослих у період їх перепідготовки: пізнавальні, професійні, творчого досягнення, широкі соціальні мотиви, з альтруїстичною спрямованістю, соціальні мотиви особистого характеру [14]. А.Маркова виділяє пізнавальні та соціальні мотиви навчання, які мають певні підрівні. До підрівнів пізнавальної мотивації належать: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями), процесуально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти. Соціальні мотиви можуть мати наступні підвиди: широкі соціальні (почуття обов'язку й відповідальності; розуміння соціальної значущості учіння), вузькі соціальні або позитивні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їхнє схвалення), мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншими людьми) [2].

По-четверте, слід враховувати способи навчання дорослих. Це означає, що неможливо навчитися чому-небудь, просто читаючи про цей предмет, вивчаючи теорію чи слухаючи лекцію. Однак не може бути ефективним і навчання, в ході якого нові дії виконуються бездумно, без аналізу та підведення підсумків. Як приклад, наведемо модель навчання дорослих, вироблену Д.Колбом: 1) отримання безпосереднього досвіду; 2) спостереження, в ході якого той, хто навчається, обмірковує те, про що він тільки що дізнався; 3) осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення; 4) експериментальна перевірка нових знань і самостійне їх застосування на практиці [1, с. 47].

Одночасно слід зауважити, що в США в 1970-х роках були оприлюднені дані щодо ефективності різних методів навчання дорослих, які підтвердили стародавню мудрість, сформульовану в китайському прислів'ї: «Скажи мені – і я забуду. Покажи мені – і я запам'ятаю. Дозволь мені зробити, і це стане моїм назавжди». Це сформульовано в двох концепціях американської педагогіки: «піраміда навчання» (learning pyramid) та «конус досвіду Едгара Дейла» (Dali's cone of experience).

Так, відповідно до піраміди навчання, відсоток запам'ятовування інформації різних форм навчання є наступним: лекція – 5%, читання – 10%, використання відео та аудіо матеріалів – 20%, демонстрація – 30%, участь у дискусійних групах – 50%, практичні дії – 75% та навчання інших або негайне застосування отриманих знань – 90% .

Конус Е.Дейла демонструє, що різні форми діяльності можуть бути використані в якості носіїв (media) інформації про предмет навчання (табл. 1) [12, с. 265].

Таблиця 1

**Табличне зображення сутності концепції навчання («конуса досвіду») Е.Дейла**

<i>Люди запам'ятовують</i>	<i>Форми діяльності, які використовуються в якості носіїв інформації про предмет навчання</i>	<i>В результаті люди спроможні</i>
10% прочитаного	Читання	Визначати, перераховувати, описувати, пояснювати
20% почутого	Слухання	
30% побаченого	Перегляд малюнків	Демонструвати, застосовувати, виконувати
50% почутого та побаченого одночасно	Перегляд відео	
	Огляд експонату або зразку	
	Спостереження за демонстрацією	
70% сказаного чи написаного ним	Спостереження за конкретною дією	Аналізувати, розробляти, створювати, оцінювати
	Участь у дискусії	
90% зробленого та сказаного з приводу дії	Виступ з доповіддю	
	Виступ з «театралізованою» дією	
	Імітація реальної дії	
	Виконання реальної дії	

Таким чином, застосування андрагогічного підходу у процесі організації та здійснення навчання педагогів на інституційному рівні в міжатаційний період має якісно підвищити професійний рівень останнього. Педагогічним працівникам, в даному випадку як суб'єктам навчання, притаманні специфічні особливості (усвідомлення себе самостійними, самокерованими особистостями; наявність життєвого та професійного досвіду; прагнення за допомогою навчання досягти конкретних цілей; прагнення до саморозвитку; намагання негайно реалізувати набуті знання), які необхідно враховувати при організації їх навчання. Під час організації методичної та навчальної діяльності педагога мають бути враховані психологічні та фізіологічні особливості педагога, а саме: вік, стать, навчальна мотивація, когнітивний стиль тощо.

### Література

1. Базарова Г. Особенности обучения взрослых / Гули Базарова // Менеджер по персоналу.– 2007.– № 2.– С. 42–53.
2. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова // [Электронный ресурс] // Институт психологии Российской академии наук [официальный веб-сайт]. – Электронные данные. – Режим доступа к ст. : [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunaro/nauchnye\\_m/razdel\\_2\\_p/gerasimova.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html)
3. Егорова М. С. Генотип и среда в вариативности когнитивных функций / М. С. Егорова // Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. – М., 1982. – 57 с.
4. Змеев С. И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / С. И. Змеев – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
5. Золоторев В. В. Андрагогика и организация корпоративного обучения / В. В. Золоторев. – [Электронный ресурс] // Сайт «Воронежский центр тренинга». – Электронные данные. – Режим доступа к ст.: [http://www.ctv.ru/statji\\_andragogika.htm](http://www.ctv.ru/statji_andragogika.htm)
6. Каверин С. Б. О психологической классификации потребностей / С. Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 121-129.
7. Карпенко М.П. Когномика. / М.П. Карпенко. – М. : Издательство Современного гуманитарного университета, 2009. – 225 с.
8. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. В. В. Маслова – Мариуполь, 2004. – 19 с.
9. Савчин М. В. Вікова психологія: Навч. Посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : «Академвидав», 2005. – 360 с. – [Електронний ресурс] // Сайт «Studentam.net.ua» – Електронні дані. – Режим доступу до ст.: <http://studentam.net.ua/content/view/3145/86/>
10. Соколова Е. П. Проективные методы исследования личности. / Е. П. Соколова – М. : Университет, 1980. - 174 с.
11. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. [6-е изд., перераб. и доп.] – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
12. Харниш С. И. Хранение и передача знаний цивилизации в условиях смены технологий / С. И. Харниш // Природа и общество на пороге метаморфоз. Серия «Социоестественная история. Генезис кризисов природы и общества в России» / Под ред. Э. С. Кульпина-Губайдуллина. – Вып. XXXIV. – М. : «ИАЦ Энергия», 2010. – С. 265.
13. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. / М. А. Холодная. – М. : ПЭРСЭ, 2002. – 304 с.
14. Чвиркина С. Е. Мотивы учебной деятельности как фактор эффективности обучения взрослых в период профессиональной переподготовки : автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Светлана Евгеньевна Чиркина / [Электронный ресурс] // Dissercat – электронная библиотека диссертаций. – Электронные данные. – Режим доступа к ст.: <http://www.dissercat.com/content/motivy-uchebnoi-deyatelnosti-kak-faktor-effektivnosti-obucheniya-vzroslykh-v-period-professi>.