

Key words: *accompanying, student, adult, instructional communication, technology of accompanying adult students, communicative didactics, procedures, understanding, reflection, design, resource, environment, choice.*

УДК 374.013.83

Дернова Майя Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

E-mail: maya.dernova@ukr.net

**МОДЕЛІ САМОКЕРОВАНОГО НАВЧАННЯ
В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ**

Розвиток проблемно-пошукового, проблемно-рефлексивного мислення – одне з найважливіших завдань, що завжди стояло перед освітою. На сучасному етапі розвитку суспільства, впровадження інноваційних технологій вимагається широта загальної культури і розвинуте проблемно-рефлексивне мислення фахівця. Головну роль у всіх цих процесах грає усвідомлена людиною рефлексивна регуляція, тобто самостійне планування й відстеження ефективності процесів нестандартного, продуктивного й творчого мислення.

Поняття рефлексії широко увійшло в педагогічну літературу. Рефлексія є одним із ключових механізмів діяльності й спілкування. Вона перебуває у центрі дослідження особистісної сфери людини зарубіжних та вітчизняних педагогів і психологів, наукове надбання яких значно розширило й збагатило уявлення про рефлексію як систему ставлень людини до самої себе й оточуючих, а також як одну з найважливіших характеристик самосвідомості (Л. Виготський, В. Давидов, І. Зязюн, С. Рубінштейн, В. Лефевр, Г. Щедровицький та інші). Проблемно-рефлексивне мислення характеризується самостійністю в пошуці й постановці проблем, оригінальністю гіпотез рішення проблем, здатністю до неупередженої оцінки результатів.

Становлення особистості, її життєвих позицій вимагає розвинутої рефлексії на різних щаблях й етапах пізнавальної й практичної діяльності дорослої людини. Ступінь розвитку всіх цих позицій і якостей особистості повною мірою залежить від сформованості її рефлексивних здатностей в умовах освіти.

Тому протягом останнього часу в теорії освіти дорослих активно розробляються підходи до освітньої діяльності дорослих з позиції педагогічного супроводу. Вони спираються значною мірою

на психологічні концепції розвитку самостійності, саморефлексії, саморегуляції, самоактуалізації та інших «самостей» людини у спільній діяльності з викладачем, що направляє й стимулює цей розвиток.

Аналіз зарубіжної й вітчизняної наукової літератури з освіти дорослих (С. Брукфілд, Р. Брокетт, М. Ноулз, Ш. Мерріам, С. Архипова, Н. Бідюк, С. Вершловський, А. Вербицький, В. Горшкова, М. Громкова, Є. Добринська, С. Змейов, Р. Каффарелла, І. Колесникова, О. Кукуєв, Л. Лесохіна, Н. Литвинова, Т. Ломтева, Л. Лук'янова, А. Марон, Н. Ничкало, Є. Огарьов, О. Огієнко, В. Онушкін, В. Подобед, Н. Протасова, Є. Тонконога, Р. Хіємстра та інші) свідчить, що сучасна картина теорії навчання дорослих ґрунтується на андрагогії (С. Брукфілд, Р. Каффарелла, Е. Ліндемман, Ш. Мерріам, М. Ноулз, Д. Савицевич та інші), теорії самокерованого навчання (Р. Брокетт, Д. Гаррісон, Л. Гульєльміно, К. Кесворм, Ф. Кенді, Х. Лонг, М. Ноулз, А. Таф та інші), теорії трансформативного навчання (Д. Мезіров, Е. Тейлор та інші), теорії контекстного навчання (А. Вербицький, Д. Роуз, К. Хансман та інші), а також теорії емпіричного навчання (Д. Д'юї, Д. Колб, К. Роджерс, П. Фрейре та інші).

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що в теорії й практиці освіти дорослих поняття «самокероване навчання» набуває все більшого вжитку. Водночас на сьогоднішній день це поняття ще не одержало достатнього теоретичного обґрунтування. Вироблення однозначного визначення утруднюється різноманіттям дисциплін, включених у поле дослідження – теорії загальної психології (теорії діяльності, переробки інформації, рефлексії, емоцій), педагогіки, суспільних моделей для опису компетенцій і взаємозв'язків самокерованого навчання, методико-дидактичних дисципліни та інших. На сьогодні ще не існує єдиного погляду й загальної теоретичної інтерпретації цього поняття.

Аналіз наукових зарубіжних і вітчизняних досліджень з освіти дорослих свідчить, що витoki теорії самокерованого навчання дорослих знаходяться у зарубіжних дослідженнях. Тому *мету статті* ми вбачаємо в аналізі зарубіжної наукової літератури з розвитку теорії самокерованого навчання.

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).

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 наступні 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 в самокерованому навчанні 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 [11].

М. Ноулз визначив самокероване навчання як процес, у якому люди беруть на себе ініціативу, за допомогою або без допомоги інших, у діагностиці потреб навчання, розробці цілей навчання, виявленні людських і матеріальних ресурсів для навчання, виборі й застосуванні відповідних стратегій навчання й оцінці результатів навчання [13, с.18]. В альтернативному визначенні Р. Брокетта й Р. Хіємстри самокероване навчання – це сполучення процесуальних й особистісних елементів, де індивід несе основну відповідальність за процес навчання [12, с. 24].

Через різне розуміння самокерованого навчання, у науковій літературі представлена досить велика кількість моделей, які представляють цілий ряд способів його концептуалізації. Розглянемо найбільш відомі з них.

Перші моделі самокерованого навчання дорослих, запропоновані А. Тафом і М. Ноулзом, є найбільш лінійними.

Наприклад, А. Таф описав етапи самостійного навчального проекту у вигляді чіткої десятикрокової інструкції для дорослих, які починають своє навчання. А п'ятиступенева модель М. Ноулза [13] виглядає в такий спосіб (рис. 1).

Наступні моделі самокерованого навчання більш інтерактивні й багатокомпонентні, тому що беруть до уваги особисті характеристики учнів, контекст, у якому відбувається навчання, а також тип навчання.



Рис. 1. П'ятиступенева модель самокерованого навчання М. Ноулза

Дж. Спер і Д. Мокер проводили дослідження щодо самокерованого навчання у світлі «теорії поля» К. Левіна, відповідно до якої людина живе й розвивається в «психологічному полі» навколишніх його предметів. Кожен предмет має для людини свою валентність – свого роду енергетичний заряд, що викликає в людини специфічну напругу, що вимагає розрядки. Відповідно до цієї теорії, поведження людини розглядається як вольове й польове. Вольове – викликано внутрішніми потребами й мотивами, а польове – впливом зовнішніх об'єктів. Дослідження Дж. Спер і Д. Мокер показало, що навчання визначається обставинами, що оточують учнів, набагато більше, ніж їхньою рішучістю або внутрішньою схильністю. Ними було уведено поняття «організація обставин», що ставить під сумнів лінійний характер навчання, і особливо самокерованого навчання.

Зокрема, дослідники стверджують, що планування послідовності навчання є досить специфічним завданням, до якого учень у природному середовищі, ймовірно, не готовий. Дослідники роблять висновок, що самостійні проекти навчання не можуть плануватися в такий спосіб, як і формальні. Цей факт підтверджують сьогодні дослідження самокерованих мереж навчання й персонального навчального середовища.

Відтак, у ході дослідження Дж. Спер і Д. Мокер ідентифікували чотири категорії обставин, що впливають на самокероване навчання, а саме:

1. Поодинокі подія/очікуване навчання відноситься до обставин, за яких дорослі очікують, що вони будуть навчатися, але не знають подробиці того, що і як буде вивчатися.

2. Поодинокі подія/непередбачене навчання відноситься

до обставин, за яких дорослий навчається, але не бере участь у процесі навчання. Це навчання являє приклад випадкового навчання.

3. Ряд подій/взаємозалежне навчання, тобто серія навчальних подій, які з'єднані між собою, тобто одна подія призводить до іншої, хоча послідовність може бути не передбачена заздалегідь.

4. Серія подій/не пов'язане навчання, визначається як навчання, що відбувається протягом тривалішого періоду часу у ряді окремих й, здавалося б, не пов'язаних подій. Навчання є випадковим нагромадженням інформації, що у певний момент у майбутньому поєднується для створення корисної бази знань [15].

Як бачимо, дослідники вважають, що самокероване навчання відбувається здебільшого під впливом обставин і подій. Це дає можливість впливати на навчання дорослого через створення певних обставин.

Вважаємо доречним згадати Г. Гегеля, який зазначав, що обставини й мотиви панують над людиною лише тією мірою, якою вона сама дозволяє це. А російський філософ В. Розанов стверджує, що життя людини може бути несвідомим і свідомим. Під несвідомим розуміється життя, яке управляється обставинами, під свідомим – життя, яке управляється метою [5]. Інакше кажучи, доросла людина може «плисти за течією» (обставинами) у житті, а у пізнавальній і когнітивній діяльності адаптуватися до існуючої ситуації. Але вона може бути й вільною від обставин і прагнути самостійно визначати свій вибір, свою мету з огляду на всі умови свого життя й індивідуальні особливості. При цьому воля й відповідальність стають найважливішими характеристиками її самодетермінованого поведіння.

Отже, свідомо діяльність дорослого залежить від об'єктивних обставин життя, і в цьому проявляється аспект необхідності. Разом з тим, дорослий є активною особистістю, здатною змінювати ці умови. І в цьому сенсі така властивість особистості, як відповідальність, дозволяє враховувати вимоги дійсності, реалізувати її активну позицію. С. Рубінштейн відзначає, що особистість несе відповідальність не тільки на етапі реалізації певного життєвого рішення, але й на етапі його планування; не тільки за реалізовану поведінку, але й за те, що було відкинуто. Він вводить поняття міри відповідальності, що залежить від реальних можливостей, які життя надає людині. Визначаючи відповідальність як усвідомлення людиною своєї здатності виступати причиною змін (або протидії змінам) у навколишньому світі й власному житті, а також свідоме керування

цією здатністю, Д. Леонтьєв уводить поняття відповідальності зрілої особистості, під якою розуміється внутрішня регуляція, опосередкована ціннісними орієнтирами [3].

Роль особистої відповідальності неодноразово згадується в літературі з навчання дорослих і є основним компонентом моделі особистої відповідальності (PRO-модель) самокерованого навчання Р. Брокетта і Р. Хіємстри (рис. 2).

Автори PRO-моделі стверджують, що доросла людина здатна взяти на себе особисту відповідальність за своє власне навчання. За їх визначенням, особиста відповідальність у контексті навчання є здатністю й/або готовністю людей взяти під контроль своє власне навчання, що й визначає їх потенціал самостійності [12, с. 26].



Рис. 2. Модель особистої відповідальності Р. Брокетта і Р. Хіємстри (1991 г.)

У PRO-моделі самокероване навчання розглядається у двох площинах: з позиції навчального процесу (зовнішні характеристики) і того, хто навчається (внутрішні характеристики). Модель складається з декількох компонентів. Компонент «Самокероване навчання» містить у собі взаємодію викладача й студента, де студент бере основну відповідальність за планування, реалізацію й оцінку процесу навчання з викладачем, який наглядає за процесом. Компонент «Самокерування студента» має на увазі характеристики студента, які сприяють прийняттю особистої відповідальності за своє власне навчання. Інтеграція зовнішніх і внутрішніх характеристик сприяє формуванню компонента

«Самокерування у навчанні».

Вищезгадані компоненти розміщені усередині кола, у якому відбувається навчання. Воно позначено як «фактори соціального контексту». Присутність складової соціального контексту в Pro-моделі свідчить, що навчання відбувається в більшій мірі в соціальному оточенні й підкреслює роль навчальних закладів у розвитку самокерованого навчання. Цей компонент спирається на попередні дослідження Дж. Спер і Д. Мокер про необхідність розуміння ролі соціальної реальності (обставин) у процесі навчання. Соціальний контекст у даній моделі містить у собі як політичні, так і соціальні елементи й поширюється за межі фізичного середовища, включаючи емоційні характеристики студента.

Отже, автори Pro-моделі наголошують на визначній ролі особистої відповідальності, яку можна визначити як гарантування особистістю досягнення результату самотужки, при цьому рівень складності й час досягнення задається самою особистістю [1, с. 20]. Здебільшого особистістю, а не обставинами.

Слід зазначити, що PRO-модель критикували через недооцінку ролі контексту в самокерованому навчанні. Тому, визнавши справедливості критики й з огляду на результати сучасних досліджень з теорії навчання дорослих, Р. Хіємстра й Р. Брокетт запропонували оновлену модель самокерованого навчання дорослих, яка, на їх думку, є природним розвитком попередньої PRO-моделі [12]. Основними рівнозначними елементами моделі є: особистість або учень (person), навчальний процес (process) і соціальний контекст (context). Звідси назва – PPC-модель.

Автори дають наступну характеристику трьом складовим даної моделі. Компонент «Особистість» містить у собі характеристики особистості, такі як творчість, критична рефлексія, ентузіазм, життєвий досвід, задоволеність життям, мотивація, попередня освіта, стійкість та «Я»-концепція. Компонент «Процес» має на увазі навчальний процес, включаючи допомогу, навички навчання, стилі навчання, планування, організацію й оцінку здатностей, стилі викладання й технологічні навички. Під «Контекстом» мається на увазі оточення й соціально-політичний клімат, у тому числі культура, влада, навчальне середовище, фінансове забезпечення, стать, клімат навчання, організаційні стратегії, політична обстановка, раса тощо. Включення контексту як рівноправного елемента моделі відрізняє PPC-модель від PRO-моделі. Це значить, на думку авторів, що контекст має важливе значення в розумінні самокерованого навчання дорослих.

Усі три елемента моделі мають рівне значення для самокерованого навчання. Хоча, як зауважують автори, можливі ситуації, коли один елемент може взяти на себе більшу роль. Але в цілому вони рівні за своїм впливом. У РРС-моделі оптимальна ситуація для ефективного самокерованого навчання – це збалансований стан всіх трьох елементів. Інакше кажучи, студент повинен мати високий ступінь самокерованості, учбово-освітній процес має бути побудованим таким чином, що заохочує студентів узяти під контроль своє власне навчання, а соціально-політичний контекст і навчальне середовище мають підтримувати клімат для самокерованого навчання.

Розглядаючи самокероване навчання як багатоаспектну діяльність дорослої людини, Ф. Кенді запропонував чотиривимірну модель самокерованого навчання (рис. 3). Автор моделі розглядає самокероване навчання у двох площинах: як мету і як процес. У разі мети самокерування виступає як особистий атрибут (особиста автономія), готовність і здатність проводити своє власне навчання (самокерування). У разі процесу – як спосіб організації навчання у формальній обстановці (самоконтроль) і особисте прагнення до можливості навчання в природному (неформальному) соціальному оточенні (автодидактика) [8, с. 23].

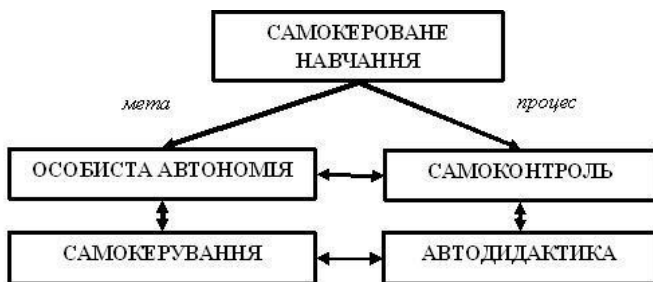


Рис. 3. Чотиривимірна модель самокерованого навчання Ф. Кенді

Дж. Гроу, з огляду на мінливість самокерування, яку він спостерігав у дорослих, які навчаються, розробив свою поетапну модель самокерованого навчання [10]. У моделі Дж. Гроу учні просуваються лінійно з першого щабля до четвертого, а викладач вибирає стратегії, що відповідають щаблі, на якому перебуває учень.

На першому етапі моделі, передбачається, що учні мають низький рівень самокерованості й мають потребу в авторитарній стратегії навчання, коли їм дають докладні вказівки що робити й

коли. Викладачеві приділяється роль органа влади або тренера. На другому етапі учні мають помірний рівень самокерованості й відповідають на мотиваційні стратегії, які використовуються для пробудження інтересу. Викладач виступає в ролі мотиватора й гіда. Але вже на третьому етапі учні показують середній рівень самоврядності й бачать себе як учасників власного навчання. Вони вивчають певний обсяг матеріалу самостійно й дивляться на викладача як на помічника, що допомагає в прийнятті рішень і підтримує використання наявних навичок. Четвертий етап характеризується високим рівнем самокерування учнів, які можуть сформулювати свої власні цілі й стандарти, використовують інших людей у якості ресурсів. Учні незалежні, але не самотні. Роль викладача полягає в делегуванні – не вчити, а розвивати здатність учня до навчання. На думку Дж. Гроу [10, с. 135], на цьому формування самокерованості можна вважати завершеним.

Справедливість концепції самокерованого навчання Дж. Гроу підтвердили дослідження, проведені російськими вченими [6], якими доведено, що педагогічний супровід має якісно змінюватися від етапу до етапу – у міру розвитку самостійного рефлексивного контролю у студентів. Крім того, залежно від індивідуальних особливостей студентів і рівня їх підготовки, потреба в допомозі з боку викладача може бути різною з самого початку. Однак переконатися в цьому викладач може тільки за результатами виконаних завдань.

Це дає нам підстави говорити про те, що самокероване навчання у формальному освітньому середовищі можливо тільки за орієнтації викладача на сформованість або формування рефлексивних якостей особистості, тому що сутність самокерування полягає в орієнтації студента на поступову інтериоризацію дій, пов'язаних з засвоєнням змісту й з переносом навчальних функцій викладача у внутрішній план дій студента. Результатом такого об'єднання функцій у свідомості й діяльності студента стає перехід на новий якісний рівень – самокерування своєю освітньою діяльністю.

Італійська дослідниця самокерованого навчання дорослих Л. Гульєльміно доводить, що не всі дорослі мають схильність до самокерування в процесі навчання через наявність індивідуальних психологічних відмінностей. З чого можна зробити висновок, що самокерування – це особиста якість індивіда. Л. Гульєльміно розробила багатомірну модель оцінки, яка називається «Шкала готовності до самокерованого навчання». Протягом багатьох років ця шкала використовується для створення кореляції між готовністю до самокерування й безліччю інших змінних.

Наприкінці 90-х років канадським дослідником Д. Гаррісоном розроблена модель розгортання самокерованого навчання [9], яка містить у собі аспекти самокерування, самоконтролю (когнітивні реакції) і мотиваційні фактори, що пояснюють процес самокерованого навчання. Мотивація вважається визначальним компонентом організації навчальної діяльності дорослих. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність людини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Для навчання дорослої людини мотивація – це не тільки сукупність мотивів, оскільки велику роль тут відіграють й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо). Таким чином, мотивація – це сукупність усіх факторів (як особистісних, так і ситуативних), які спонукають до активності (діяльності) людину [4, с. 53].



Рис. 4. Модель розгортання самокерованого навчання Д. Гаррісона

За твердженням автора моделі, мотивація має усепроникний ефект у самокерованому навчанні. Вона впливає як на рішення вчитися (вхідна мотивація), так і на зусилля, необхідні для збереження наполегливості в навчанні (орієнтація на завдання). Вона також впливає на когнітивні й метакогнітивні

процеси, які задають учні (самоконтроль), і розмір відповідальності, яку вони беруть на себе для побудови змісту свого навчання. Її вплив поширюється й на рівень контролю за навчанням – керування навчальними ресурсами й підтримкою (самокерування). Відповідно до цієї моделі, три складові разом утворюють самокероване навчання.

У теорії емоційного інтелекту надають перевагу моделі самокерованого навчання Р. Бояциса [2]. Самокероване навчання в цій теорії – це цілеспрямований розвиток або зміцнення якоїсь якості тієї особистості, якою є людина та/або якою хоче бути. Відповідно до моделі Р. Бояциса, процес самокерованого навчання містить у собі етапи, пов'язані з розривом між бажаним і дійсним. Такий тип навчання носить циклічний характер. Його етапи не вибудовуються у впорядковану схему, а розгортаються в певній послідовності, причому кожний вимагає певних витрат часу й сил. У результаті тренувань нові звички згодом стають рисами нової особистості (процес росту особистості). Модель передбачає промальовування ідеального образу свого «Я»; розуміння свого реального «Я», усвідомлення сильних сторін і невідповідностей; план дій – детальний посібник з розвитку необхідних навичок; тренування; взаємодія з іншими людьми для з'ясування результатів свого розвитку, уточнення як реального, так і ідеального «Я».

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 новому статусу викладача (консультант, тьютор, модератор).

Аналіз моделей самокерованого навчання дорослих, проаналізованих у публікації, 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, поведження й навичок для навчання; з четвертого, – процес самовдосконалення особистості. Для подальшого вивчення проблеми самокерованого навчання вважаємо за необхідне розглянути більш детально проблему мотивації навчання дорослих.

Література

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психологические труды / Ксения Александровна Абульханова. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: «МОДЭК», 1999. – 224 с. (серия «Психологи Отечества»).
2. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Дэниел Гоулман, Ричард Бояцис, Энни Макки; пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
3. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – Изд. 2-е. – М.: Смысл, 1997. – 64 с.
4. Лук'янова Л.Б. Особливості мотивації навчання дорослої людини / Лариса Лук'янова // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2013. – Вип. 1.40 (92). – С. 52-55.
5. Розанов В. Цель человеческой жизни // Смысл жизни: Антология: ред. Н.К. Гаврюшин / В. Розанов. – М.: «Прогресс», 1994. – С. 19-64.
6. Сухобская Г.С. Андрагогический подход в организации постдипломного образования педагогов : монография / Г. С. Сухобская, А. В. Николаева; С.-Петерб. акад. постдиплом. пед. образования, Ин-т повышения квалификации работников образования Респ. Саха (Якутия). – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2003. – 73 с.
7. Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1991). Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice. London: Routledge. – 276 p.
8. Candy, P.C. (1991). Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
9. Garrison, D.R. (1997). Self-Directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
10. Grow, G.O. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41 (3), 125-149.
11. Hiemstra R., Brockett R. (2012). Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model [Електронний ресурс]. URL. – Режим доступу 20.09.2013 : <<http://www.adulterc.org/Proceedings/2012/papers/hiemstra.pdf>>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
12. Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition), Oxford: Pergamon Press.
13. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. – 135 p.
14. Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (P. 17-30). San Francisco: Jossey-bass.
15. Spear, G.E., & Mocker, D.W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), P. 1-10.

Дернова Майя Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторантка отдела андрагогики Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
E-mail: maya.dernova@ukr.net

МОДЕЛИ САМОУПРАВЛЯЕМОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Аннотация. В публикации автор рассматривает зарубежные исследования теории самоуправляемого обучения, анализирует модели, которые представляют целый ряд способов концептуализации самоуправляемого обучения как многоаспектной теории обучения взрослых.

Ключевые слова: обучение взрослым, самоуправляемое обучение, модели самоуправляемого обучения, самоуправление, взрослый студент.

Dernova Maya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Candidate in the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine.
E-mail: maya.dernova@ukr.net

SELF-DIRECTED LEARNING MODELS IN ADULT EDUCATION

Summary. The actual value of the study is resulted with the expansion of the concept of self-directed learning in the theory and practice of adult education. However, at present this concept has not received sufficient theoretical justification. In the publication the author considers foreign research studies in the theory of self-directed learnings, analyzes the models giving a number of ways of conceptualization of self-directed learning as a multidimensional theory of adult learning. Thus, the author analyzes model of self-directed learning by M. Knowles, model of circumstances affecting the self-directed learning by G. Spear and D. Moker, personal responsibility model by R. Brockett and R. Hiemstra, four-dimensional model of self-directed learning by P. Candy, staged self-directed learning model by G. Grow, self-directed learning model by G. Garrison, self-directed learning model by R. Boyatzis .

It is concluded that self-directed learning is a dynamic theory of adult learning, it focuses on the development of attitudes and skills required for meeting the challenges in all aspects of human life (educational, professional and social). Self-directed learning requires a revision of positions for all participants in the educational process. Changing roles in the self-directed learning leads to new status of a teacher (consultant, tutor, facilitator).

Analysis of the self-directed adult learning models, described in the paper, demonstrates the multidimensional nature of the self-directed learning. On the one hand, it is a process in which people take the primary initiative in planning, performing and evaluating their own learning, on the other hand, it is a personal attribute of psychological readiness for learning, on the third hand, it is a set of attitudes, behaviors and skills for learning; on the fourth hand, it is a

УДК 378:004

Дорошенко Юрій Олександрович – доктор технічних наук, професор, завідувач кафедри архітектури Національного авіаційного університету

E-mail: dua159@ukr.net

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ АРХІТЕКТУРНОЇ ОСВІТИ

Наш час характеризується прискореним розвитком суспільства, усіх його інституцій, що спонукає до адекватного особистісного розвитку й професійного вдосконалення кожного активного члена суспільства, кожну окрему людину.

Соціальна сутність людини проявляється насамперед через незгасну потребу в самореалізації – як характерної ознаки генезису усього соціуму та як особливої потреби в генезисі окремої людини. Саме закладена в антропогенезі соціальність – як змістовний бік поступальної еволюції суспільства – визначає всі особливості розвитку людини – суспільні та індивідуальні. При цьому розвиток людини розглядається як цілісний процес «людського здійснення», «соціального олюднення» окремого індивіда, тобто, як процес його самореалізації у певному соціумі. Тим самим підкреслюється нерозривний зв'язок, системна єдність самореалізації і розвитку людини, що передбачає у свою чергу активний саморозвиток людини – як свідоме цілеспрямоване перетворення самої людини у процесі власної творчої продуктивної діяльності.

Самореалізація, розвиток і саморозвиток забезпечують самоствердження людини у певному соціальному оточенні. При цьому потреба у самоствердженні і здатність самоствердитися шляхом самореалізації розглядаються як визначальні властивості особистості.

Для якнайповнішої самореалізації – як головної непоборної потреби суспільного існування індивідууму у плані його самоствердження – сучасна людина об'єктивно формує і суб'єктивно визначає сенс і структурно-змістові конструкції свого майбутнього, виходячи з власних здібностей і можливостей, розвинутої саморозуміння, самопізнання, самовизначення. Цей інтегральний процес має перманентно-циклічний характер і