

ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Григор'єва Тетяна Юріївна

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ БРИТАНСЬКОГО ДОСВІДУ
ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ
У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

ПЕРЕДМОВА

Роль і значення освіти дорослих як складової частини єдиної системи неперервної освіти визначається тим, що вона є важливим чинником задоволення потреб людей різних груп дорослого населення країни. Це передбачає необхідність суттєвого підвищення освітнього потенціалу дорослої людини, яка вже здобула базову освіту, але бажає поповнити знання з огляду на об'єктивну потребу.

На сучасному етапі проблема розвитку освіти дорослих в Україні розглядається на державному рівні. Як визначено у Проекті Закону України "Про освіту дорослих" (Розділ I) освіта дорослих це цілеспрямований процес розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм та послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти [7].

За останні роки у професійній підготовці майбутнього вчителя відбуваються значні зміни. І, можливо, найбільш суттєві з них – зростаюча вимогливість до того, якими педагогічними вміннями повинен володіти сучасний учитель.

У 70-х роках ХХ ст. питання освіти дорослих набули особливої вагомості на міжнародних конференціях, на яких йшлося про можливість створити більш ефективні умови і можливості для підготовки викладачів до навчання дорослих, акцентуючи увагу на різних методах навчання [21, с. 1482].

У 1972 році постановою Міжнародної конференції ЮНЕСКО визначено, що підготовці викладачів до навчання дорослих повинна надаватися особлива увага, а також прийнято рішення: 1) скласти програми для підготовки вчителів за спеціальністю "освіта дорослих"; 2) до програм підготовки вчителів, бібліотекарів та інших працівників освіти включити навчальну дисципліну "освіта дорослих"; 3) провести семінари та практичні заняття для викладачів дорослих; 4) використовувати засоби масової інформації та інші форми дистанційного навчання для підготовки відповідних викладачів [21, с. 1482].

Попри суперечливі погляди на те, чи є освіта дорослих окремою навчальною дисципліною, у багатьох країнах зростає можливість її вивчати в університетах (Канада, США, Великобританія, Бельгія) і навчальних центрах, які спеціалізуються у підготовці викладачів до навчання дорослих.

Підготовка вчителів-філологів у Великій Британії має свої особливості, що визначаються статусом англійської мови як мови міжнародного спілкування, котра є найчастіше вживаною на різних рівнях ділового і побутового спілкування. У зв'язку з глобалізацією, євроінтеграцією відбувається певна уніфікація освітніх процесів. При цьому засобом цієї уніфікації, а також забезпеченням мобільності викладачів і студентів є англійська мова. В цих умовах вивчення англійської мови є актуальним не тільки для учнів загальноосвітніх та студентів ВНЗ, а і набуває особливої ваги для різних верств дорослого населення, які в силу глобалізаційних і міграційних процесів застосовують її на робочих місцях, а також і в сфері побутового спілкування. Тому, підготовка вчителів-філологів у Великій Британії спрямована на формування готовності реалізувати мовну освіту не тільки емігрантів та мігрантів, а й підвищувати мовну компетентність професіоналів, задіяних у міжнародній співпраці.

Зазначимо, що освіта дорослих у Великобританії є предметом постійного дослідження англійських учених: різні аспекти історії освіти дорослих вивчали (Р. Кід (R. Kidd), Т. Грехам (T. Graham), Д. Легг (D. Legge), Т. Ловет (T. Lovette), Р. Пірс (R. Peers), К. Тітмус (C. Titmus), Дж. Лоу (J. Lowe)); ідентифікації поняття "неперервна освіта" (П. Джарвіс (P. Jarvis), М. Інтош (M. Intosh), Д. Легг (D. Legge), Мі та Уїлтшер (G. Mee, and H. Wiltshire), А. Роджерс (A. Rogers)); підготовку вчителя до навчання дорослих (М. Керрол (M. Carroll), К. Крофт (K. Croft), К. Гріффін (C. Griffin), Дж. Хармер (J. Harmer), Дж. Мун (J. Moon), А. Роджерс (A. Rogers), У. Ріверс (W. M. Rivers), П. Дейвіс (P. Davies), І. Пірс (E. Pearse).

Розгляд концептуальних засад підготовки вчителів до навчання дорослих, аналіз використання різних форм і методів та програм готовності вчителів до роботи з дорослими є одним із кроків обґрунтування подальшої демократизації та гуманізації вітчизняної освітньої системи.

Наступний матеріал, представлений у вигляді методичних рекомендацій, може бути використаний викладачами, студентами, аспірантами вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації при викладанні курсів "Порівняльна педагогіка", "Андрагогіка", "Педагогіка вищої школи", а також у системі післядипломної освіти, на мовних курсах та широким загалом, зорієнтованим на навчання впродовж життя.

Тетяна Григор'єва

1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Концептуальні засади підготовки вчителя-філолога до освіти дорослих включають концепцію змісту та концепцію суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Концепція змісту професійної підготовки вчителя-філолога вміщує знання про роль мотивації дорослого до вивчення ІМ і про головні характеристики дорослих як суб'єктів вивчення ІМ.

Роль мотивації у навчанні дорослих іноземним мовам. У загальному розумінні мотивація – це схильність людини виробляти організовану поведінку, яка дозволяє діяти відповідно до власних бажань та вимог оточення з метою забезпечення виживання й отримання задоволення. У повсякденному вживанні терміну під мотивацією розуміють: а) емоційний або розумовий стан; б) мету. Дуже часто мотивація розглядається як сила, що спрямовує людину до певних дій. Мотивація у навчанні є необхідністю, що утримує людину в навчальній ситуації і спонукає до навчання.

Мотивація залежить як від внутрішніх, так і від зовнішніх факторів. Зовнішні фактори складаються зі стимулів або зовнішнього тиску, як-от: вимоги до відвідування, покарання і схвалення; экзамени, які складають слухачі у системі формального навчання; вплив інших людей чи організацій. Внутрішні фактори складаються саме з того внутрішнього впливу або раціональних рішень, які породжують бажання до змін у навчанні [41, с. 95].

Національний інститут освіти дорослих визначає дві причини, що спонукають слухачів навчатися – підвищення кваліфікації та особистісний розвиток [3, с. 65]. Саме тому система підготовки викладачів до діяльності у системі освіти дорослих передбачає ознайомлення з теоріями мотивації. Зарубіжні вчені визначають три основні напрями в теорії мотивації. Перший розглядає мотивацію як внутрішній імпульс, основою якого є потреби або стимули. У межах другого розглядається мотивація у навчанні. У контексті третього мотивація визначається як мета [41, с. 95].

У процесі професійної підготовки особлива увага звертається на способах активізації мотивації з метою включення суб'єктів у навчальну діяльність. Зокрема, детально розглядається концепція О. Хоула про те, що включення у будь-яку навчальну діяльність у більшості випадків визначається не одним, а багатьма мотивами. За його класифікацією можна диференціювати слухачів, для яких визначним мотивом є ціль, діяльність або почуття безпеки в навколишньому середовищі. Кожна складова класифікації

може супроводжуватися допоміжними мотивами, такими як: підготовка до нової роботи; самовдосконалення; підвищення кваліфікації; проведення вільного часу; зустріч з новими людьми; уникнення домашньої рутини тощо [41, с. 66].

Окрім концепції О. Хоула у процесі теоретичної підготовки до реалізації навчання дорослих розглядається теорія М. Бургеса (M. Burgess) про наявні мотиви. За даною теорією розрізняють такі основні мотиви в освіті дорослих: знати; досягти індивідуальної мети; брати участь у громадській діяльності; уникнути; безпечно почуватися в навколишньому середовищі.

При вивченні мотиваційних механізмів особливе значення надається формуванню у вчителів потреби надавати необхідну допомогу дорослим учням. Вагомим визначається те, що наявність мотивації може бути стимулом для зменшення рівня незадоволеності потреб або стимул для позитивного особистісного зростання. Дорослі, які прагнуть забезпечити потребнісно-мотиваційну сферу навчальної діяльності, часто мають певні психологічні упередження щодо людей, які контролюють їх досягнення у процесі здобуття подальшої освіти. Англійські науковці вважають, що такі слухачі не зможуть навчатися з власного бажання. Завдання учителя в такому випадку полягає у наданні інтенсивної допомоги й тривалої підтримки для визначення спектру зацікавленості слухача [30, с. 211].

Викладачів також ознайомлюють зі стимулом для позитивного росту тих, хто навчається, який визначається не потребою змінити наявні несприятливі умови, а бажанням досягти позитивного кінцевого результату, у пошуках та очікуванні якого перебуває дорослий слухач. Мотивами для позитивного особистісного зростання можуть бути: удосконалення професійних навичок, підвищення заробітної платні, професійне самовдосконалення, знайомство з новими людьми, розширення спектру знань тощо. Така мотивація забезпечує дорослому отримання задоволення від навчання, не потребує керованого впливу з боку вчителя, здатність узгоджувати або планувати власний алгоритм навчання за мінімальної допомоги викладача.

Основою мотивації дорослого до навчання може бути організована поведінка, яка виявляється у двох напрямках: 1) самостійна діяльність і незалежний самоконтроль свого перебування у певному середовищі; 2) узгоджена з групою, що оточує дорослого слухача, дія [44, с. 23].

Спрямованість до незалежної, самостійної поведінки обумовлюється необхідністю досягнення мети, практичною діяльністю, кар'єрним зростанням та потребою в самореалізації, усуненні страху перед самостійною діяльністю, зниження рівня некомпетентності, підвищення почуття самоповаги.

Після аналізу психологічного аспекту мотивації, що спонукає дорослого до навчання, вчителі вивчають специфіку мотивації дорослого слухача до вивчення іноземних мов у практичній навчальній діяльності.

Мотивацію у вивченні ІМ зарубіжні вчені розглядають у контексті досягнення певного рівня досконалості, до якого особистість прагне, прикладаючи всі зусилля, тому що має бажання й отримує задоволення від такої діяльності. Детальніше мотивацію розглядають за трьома складовими: мотиваційна сила, прагнення вивчати ІМ та ставлення до самого процесу навчання. У межах цієї теорії, мотивація розглядається як центральний розумовий «механізм» або «механізм-центр», що співвідносний із категоріями зусилля, бажання та задоволення. Учені стверджують, що, дійсно, мотивована особистість послуговується всіма трьома компонентами [19, с. 64].

Британські вчені визначають два незалежних фактори, які сприяють вивченню ІМ дорослими, – здібності і мотивація. Розвиток здібностей передбачає актуалізацію певних видів умінь: сприймати на слух фонетичний матеріал, розпізнавати граматичну функцію слів у реченні, швидко запам'ятовувати велику кількість слів, формулювати правила з нового лінгвістичного контексту. Фактор мотивації складається з двох компонентів – інтегруючої та інструментальної орієнтації. Інтегровано орієнтований слухач зацікавлений у вивченні ІМ для забезпечення можливостей комунікації з носіями мови, яку вивчає. Слухач, у якого переважає інструментальна орієнтація, прагне вивчати ІМ з особистих або соціальних причин, серед яких можна виокремити: підвищення кваліфікації; соціальне визнання оточення, в якому він перебуває тощо [40, с. 227]. Інтегруюча орієнтація вважається сильнішою, оскільки підтримує бажання і зусилля для вивчення ІМ упродовж тривалого часу. Однак у суспільстві, яке визначає необхідність володіння ІМ одним із домінантних факторів свого розвитку, інструментальна мотивація є достатньо вагомою.

Важливим моментом у визначенні змісту підготовки вчителів до навчання дорослих є реалізація гендерного підходу до організації навчання, що ґрунтується на результатах наукових досліджень, проведених комітетом з

питань освіти дорослих, який визначив, що основним компонентом мотивації чоловіків є інструментальна орієнтація для досягнення успіху, а для жінок така орієнтація не є домінуючою [35, с. 312].

Дорослий слухач як суб'єкт вивчення ІМ. Працюючи в групі дорослих студентів, варто зважати на необхідність виявити та проаналізувати характерні особливості кожного слухача, його індивідуальні риси, позитивне або негативне ставлення до навчального процесу. Так, деякі слухачі усвідомлюють себе більш дорослими, ніж інші, вимагають автономності у навчанні або охоче сприймають всі умови навчання; знаходяться у процесі інтелектуального зростання та розвитку, що не виключає різнобічної спрямованості та індивідуального темпу навчання; мають різний суб'єктний досвід (життєвий, навчальний і т. п.); самостійно визначають навчальну мету, очікування, точку зору стосовно вектору власного способу навчання [40, с. 251].

Зміст професійної підготовки вчителів враховує *особливості навчання дорослих*, а саме ті характерні ознаки, що відрізняють дорослих від учнів молодшого віку (дитинство, юність) і які повинні бути враховані під час організації і проведення навчання:

- наявність досвіду і виконання численних професійних обов'язків;
- усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю;
- готовність до навчання, підґрунтям якого є прагнення вирішити важливі проблеми і досягти конкретних цілей;
- бажання до реалізації отриманих знань, умінь, навичок і набутих особистісних якостей;
- усвідомлений підхід до сприйняття мовних категорій;
- оцінювання і співвідношення отриманих знань з власними практичними потребами, тобто їх навчально-пізнавальна діяльність внутрішньо мотивована, активна і цілеспрямована;
- орієнтація на активне спілкування;
- індивідуальний характер навчання, як найбільш ефективний для цієї вікової групи;
- вчать без відриву від виробництва;
- особливості пам'яті, що характеризуються труднощами відновлення і формування нової системи знань.

Зміст професійної підготовки включає різні підходи до навчання дорослих, що передбачає реалізацію основних принципів, уміння будувати процес навчання визначивши специфічні особливості, які ґрунтуються на характеристиках конкретної аудиторії слухачів. Уміння визначати специфічні принципи навчання дорослих формуються у викладачів на основі підходу розробленого А. Роджерсом і Д. Брандежем [41; 10].

Згідно даного підходу викладачі дорослих студентів повинні мати уяву про визначальні характеристики, на основі яких будується процес навчання слухачів відповідної вікової групи: фізіологічні характеристики, самооцінка й усвідомлення, емоційний стан, прогностичні можливості, врахування досвіду, група часових меж, система мотивацій, парадоксальність, стиль навчання і характеристика здібностей, черговість змін і етапів розвитку. Охарактеризуємо кожну групу визначальних характеристик. Так, фізіологічні характеристики визначаються тим, що: дорослі навчаються краще за умови задовільного стану здоров'я, урівноваженого стану спокою без перебування у депресії; слухачі з хорошим зором і слухом навчаються краще, але навчальне середовище може компенсувати незначні порушення; навчання не є продуктивним, якщо учасники навчального процесу перебувають під суворим тиском фактору часу; вони краще навчаються, коли можуть встановити свій власний темп або швидкість у навчанні, тобто за умови, коли обмеження в часі зведені до мінімуму; чим старший за віком слухач, тим негативніше впливає на нього тиск часу;

Наступна група характеристик пов'язана з самооцінкою й усвідомленням власної „дорослості”, що передбачає необхідність включення в розроблення навчальних завдань, які відповідають самооцінці; визначення навчання як складової свого життя поряд з роботою і сім'єю, що полегшує включення у навчальний процес і підвищення рівня знань; забезпечення довірливого ставлення один до одного, у якому можливі позитивні міжособистісні стосунки як з викладачем, так і з іншими членами групи.

Сприятливий емоційний стан дорослого, що навчається визначається наступними характеристиками: наявністю стимулу, зацікавленості і мотивації, що досягають оптимального рівня завдяки внутрішнім і зовнішнім засобам навчання; подолання стресогенності навчальної діяльності; забезпеченням високого рівня продуктивності завдяки вмінням засвоювати інформацію з численних джерел; суб'єктивний досвід та використання невербальних методів комунікації.

Прогностичні характеристики визначаються тим, що дорослі навчаються краще, якщо досвід навчання сприяє подальшому формуванню особистості, її професійному розвитку.

Урахування досвіду ґрунтується на ствердженні, що навчальний матеріал співвідноситься з досвідом професійної діяльності; викладач має використовувати досвід слухачів як активний компонент, що сприяє ефективності навчального процесу.

Часові межі навчального процесу передбачають врахування того, що навчання дорослих ґрунтується на актуальних проблемах сьогодення; дорослі слухачі мають тенденцію навчатися швидко і продовжувати жити; вони неохоче беруть участь у практичній діяльності, яка не має безпосереднього та прагматичного застосування у їхньому реальному житті.

Мотиваційна характеристика студентів пов'язана з тим, що дорослі, які не відчувають задоволення своїх потреб і умов упродовж життя, більш схильні до виявлення страху і потребують більшої підтримки, уваги й допомоги від учителя для висвітлення та визначення своїх намірів і цілей; успіх і задоволення стимулюють процес вивчення і мотиви для подальшого навчання.

Ідея парадоксальності освіти дорослих полягає у необхідності подолання неоднозначної суперечливості ситуації, що поєднує динаміку й стабільність, залежність і самостійність. У таких ситуаціях дорослому студенту потрібно вміти ставати запитання і давати відповідь, встановлювати проблему й знаходити шляхи вирішення, що передбачає відверте ставлення до нової інформації, готовність приймати рішення або досягати експериментального завершення; дорослий слухач може поставитися до невизначеності й нестабільності з обуренням і самозахистом. Оскільки невизначеність і нестабільність у навчанні є необхідними, обурення становитиме основний тип реакції в будь-якій навчальній діяльності.

Група стилів навчання й здібностей зосереджуються на тому, що кожний дорослий слухач має власний навчальний і пізнавальний стиль та індивідуальні розумові здібності; викладач, що навчає дорослих, повинен володіти власними стилями навчання і передбачати їхній вплив на навчальний процес; крім цього, він має бути готовим навчати у відповідності з навчальними та пізнавальними стилями слухачів.

Група черговості змін і етапів розвитку окреслюють необхідністю врахування поступовості фізіологічних, емоційних та психологічних змін

дорослого, що, як правило, призводить до очевидного зростання і розвитку [10].

Методика оволодіння уміннями структурувати навчальний процес відповідно до вищезазначених груп буде ефективна якщо викладач керується принципами, які реалізує в процесі викладання [41, с. 51]. Його ставлення до матеріалу, процесу навчання і слухачів, його слова і дії повинні відповідати керівній ідеї. Викладач повинен знати, що всі його розумні слова через короткий час будуть забуті. У пам'яті залишаться лише його ставлення і поведінка, яка за умови заохочення до набуття нових знань та навичок забезпечить ефективність процесу навчання.

Враховуючи визначальні характеристики навчання дорослих, доцільно визначити *принципи реалізації навчання дорослих*, а саме:

- активізація минулого досвіду в новій навчальній ситуації;
- співвідношення професійно значущих якостей та конкретної спеціальності;
- забезпечення максимальної інтенсивності учбового процесу;
- розширення обсягу матеріалу, що вивчається.

У процесі професійної підготовки викладачів націлюють на глибинне дослідження особливостей навчання дорослих студентів з метою оптимізації навчального процесу. Водночас, цілеспрямована робота ведеться щодо вироблення індивідуального стилю викладання, що передбачає реалізацію установок на самоаналіз і самопізнання власної педагогічної діяльності.

Урахування особистісних характеристик дорослого студента і викладача набуває особливого значення у сенсі необхідності створення сприятливих психолого-педагогічних умов ефективної діяльності суб'єктів навчального процесу. Так, викладач повинен стимулювати навчання дорослих, не лише впливаючи на його емоційну сферу, але і використовувати найбільш сучасні, відповідні до віку, економічні методи і способи навчання, які сприятимуть кращим результатам дорослих слухачів [4, с. 9].

Викладач дорослих повинен чітко усвідомлювати, що дорослий слухач має певний рівень очікувань як від організатора процесу, так і від курсу навчання, саме тому на початковому етапі навчання проводиться відповідна робота щодо *визначення сподівань дорослих слухачів*, аналіз яких дозволяє стверджувати, що дорослі:

- очікують від викладача професійної компетентності і належного рівня знань, умінь і навичок; зацікавленості викладача у предметі і також його бажання навчати інших;
- сподіваються на відповідне планування і підготовку занять, використання різноманітних методів і засобів навчання та отримати очікуваний результат від обраного курсу ІМ, який має відповідати їх рівню володіння ІМ, потребам і можливостям слухачів відповідної вікової категорії;
- усвідомлюють, що навчання є складний процес, тому налаштовані на наполегливу працю з метою отримання бажаного результату;
- очікують від викладача схвалення їх успіхів в процесі індивідуального і групового навчання; коментарі можуть викладатися у формі визначення критеріїв успішного навчання та поради щодо поліпшення результату і задоволення від учіння, визнання свого статусу дорослого, тим самим сподіваючись на ставлення до себе з повагою і гідністю у процесі навчання, як і у повсякденному житті [15, с. 47].

Учителів дорослих готують до подолання певних труднощів у навчальному процесі, які носять як об'єктивний, так і суб'єктивний характер.

Виходячи з вищезазначеного, завдання вчителя полягає в тому, щоб з'ясувати зазначені особливості та врахувати їх з метою ефективного навчання.

Концепція суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя-філолога і дорослого в процесі вивчення ІМ включає оцінку ролі вчителя-філолога у вивченні ІМ дорослими та ролі дорослого слухача.

Роль викладача в організації дорослої аудиторії. В контексті сучасних поглядів на необхідність забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу варто визначати роль викладача як організатора і одночасно рівноправного (як і слухача) його учасника. Така позиція ставить на один шабель відповідальність обох суб'єктів і дозволяє перевести у площину особистісної значущості як викладацьку, так і навчальну діяльність.

Зауважимо, що за педагогічним дослідженням Джонатана Скотта [29], більшість викладачів вищих навчальних закладів Великої Британії вважають, що у суспільстві недостатньо поцінованою є освіта та процес її здобуття. Тому університети вимагають від державних органів проводити належну політику й процедуру визнання та відзначення успішного навчання. Більше

уваги має надаватися досягненням як у викладанні, так і в оцінюванні. Підвищення або призначення на посаду викладача дорослих повинно супроводжуватися суспільним схваленням. Важливим елементом ефективного навчання дорослої категорії студентів є ефективне управління навчальною діяльністю.

З огляду на це, у змісті професійної підготовки детально характеризується роль і значення особистості викладача в організації дорослої аудиторії. Дотримуємося думки, що вчитель або викладач є найголовнішим і, навіть, єдиним чинником, який суттєво впливає на створення сприятливої психолого-педагогічної атмосфери для всієї навчальної групи. Викладач організовує навчальний процес і керує ним, створюючи у слухачів своєрідне ставлення до себе як до носія інформації та організатора навчального процесу.

За останні десятиліття, як свідчать британські науковці, завдяки реформуванню навчального процесу і його реорганізації, ставлення слухачів до ролі викладача дуже змінилося: з'явилися усвідомленість, демократичність і самостійність, зросла вимогливість до того, якими педагогічними вміннями повинен володіти сучасний викладач. Тому його роль у навчальній аудиторії також змінюється, набуваючи гнучкості, активності і динамізму, що і визначає актуальність зазначеної проблеми [35; 37; 42].

Особливістю професійної підготовки викладачів дорослих учнів є його спрямування на усвідомлення власної ролі в аудиторії і відповідно власних можливостей. У результаті процесу професійного навчання кожен педагог має сформувати свій власний стиль викладання, адекватний до сучасних вимог викладання та особливостей дорослої аудиторії.

Для викладача важливо усвідомлювати той факт, що не тільки дорослий слухач має свій досвід, сподівання, переживання і, так би мовити, імідж "слухача", але й викладач має певний професійний та життєвий ресурс, який він повинен постійно вдосконалювати. Викладач у дорослій аудиторії, водночас, виступає і її активним учасником, який бере участь у навчальному процесі, використовуючи свій домінуючий стиль навчання, а також організатором навчального процесу. Окрім того, викладач має спонукати, ініціювати і заохочувати дорослих слухачів до співпраці і взаємодії між членами групи і самим викладачем [41, с. 211].

За наявності в групі напружених стосунків, невирішених суперечностей у навчальному процесі, можна стверджувати про недосконалість виконання організаторських та навчальних функцій викладання [17].

Саме тому у процесі професійної підготовки викладачів ознайомлюють з різними стилями викладання, які характеризують функції викладача стосовно слухачів. У результаті аналізу зарубіжної педагогічної літератури, в якій пропонуються різні класифікації стилів викладання, було з'ясовано, що деякі вчені класифікують діяльність учителів за їхнім підходом до навчання, відокремлюючи авторитарний і демократичний стилі (sheepdogging and free-range approaches). Інші розглядають викладачів за способом викладу матеріалу, поділяючи на тих, хто “подає” (tell), і тих, хто “продає” (sell); тих, хто “надає консультацію” (consult), і тих, хто “приєднується” (join) до групи слухачів. Існують також класифікації, що оцінюють манеру вчителя: відчужений, байдужий та егоцентричний – на відміну від дружнього й розуміючого; нудний та одноманітний – на протиположність енергійному і творчому; той, чия робота непередбачувана – у порівнянні з високо організованим й відповідальним [41, с. 193].

Класифікація ролей учителя. У процесі підготовки до навчання дорослих вчителі ознайомлюються з класифікацією ролей учителя, що запропонована зарубіжним дослідником А. Роджерсом, відповідно до якої майбутній вчитель може поводити себе як:

- вчитель-лідер групи (leader of the group), мета якого – об'єднати слухачів, відповідно до спільної мети діяльності;
- вчитель-керівник навчального процесу (teacher), котрий є посередником або довіреною особою всієї групи;
- вчитель-член групи (member of the group), який тією ж мірою, що і вся група, підпадає впливам;
- вчитель-спостерігач (audience), який перебуває поза групою, члени якої демонструють свої знання в пошуках оцінки і схвалення [41, с. 190].

Такий поділ є досить умовним та допускає поєднання цих ролей. Зупинимось на цих різновидах детальніше.

Вчитель – лідер групи. У такому випадку його роль полягає в тому, щоб бути визнаним і прийнятим групою. Англійські вчені виокремлюють три складові зазначеної ролі: визначення завдання, забезпечення взаємодії і вибір засобів навчання.

Лідер групи разом з учасниками процесу чітко формулює практичну мету, визначає і завчасно пояснює завдання, постійно підкреслює значущість усього, що робиться в групі. У процесі навчання лідер разом із групою дає оцінку спільній діяльності: її зміст, шляхи реалізації поставленої мети тощо.

Лідер, як складова групи, може сприймати те, що відбувається, з позиції незалежного спостерігача і виконувати наступні функції:

- регулювати взаємодію в групі та обрану нею структуру заняття;
- вивчати ролі кожного в групі, адаптуватися до них і спонукати слухачів урахувати особливості кожного;
- у разі необхідності займати позицію судді, застерігаючи від монополії і хаосу;
- не допускати прояву негативних взаємин із членами групи, а за умови їх виникнення, шукати шляхи творчого вирішення проблеми, щоб кожний слухач зробив позитивний і значущий внесок у навчальний процес.

Більшість із цих функцій повинні поширюватись на всіх учасників навчального процесу. Але за вибір завдань і засобів навчання несе відповідальність викладач, який виконує роль лідера. Такий підхід може викликати ряд проблем різного характеру. З одного боку, слухачі можуть звикнути до такої ролі викладача, покладаючись і довіряючи йому в усьому, – отже це викликає певну залежність. Вважаємо, що такий підхід у дорослій аудиторії небажаний, оскільки він перешкоджає ефективному навчанню. У такому випадку, якщо викладач спробує застосувати самостійну діяльність слухачів, то вони, в свою чергу, будуть намагатися утримувати його в ролі лідера. З іншого боку, слухачі самі можуть відмовитися від обраної викладачем ролі лідера, тому що прагнуть до самостійної роботи без його допомоги. Підсвідомо вчителі побоюються таких ситуацій й уникають їх, намагаючись контролювати групу і в деяких випадках перешкоджати її незалежній поведінці. “Нам варто поступово грати у навчальній групі менш домінуючу роль лідера, якого б не було тиску з боку членів групи”, – вважає А. Роджерс [41, с. 192].

Роль вчителя-керівника включає в себе, як було зазначено, і позицію посередника групи. Окрім того, зарубіжні вчені застосовують для цієї ролі термін “агент-змін” (“change-agent”). Це означає, що вчитель певним чином трансформує знання, розуміння, навички, стосунки і поведінку, але не намагається руйнувати їх підвалини, що склалися у процесі життєдіяльності.

У цій ролі вчитель постає як керівник навчального процесу та інструктор, здійснюючи наступні функції:

- планування – викладач аналізує навчальні плани і програми, визначає навчальну мету, здійснює вибір індивідуальних завдань,

визначає необхідні засоби навчання, що може передбачати спільну зі слухачами діяльність;

- організації, у ході якої відбувається вибір завдань відповідно змісту навчання, вивчення оточення групи, умов, відповідно до яких передбачається навчальна діяльність учасників, головна фасилітація процесу навчання дорослих;

- мотивації, що переносить процес навчання у площину особистісної значущості.

- контролю – вчитель регулює відповідність завдань і відібраного матеріалу як стосовно теми, так і щодо кінцевої мети; допомагає створити і зберегти поступальний рух групи. Зазначимо, що дорослі учасники зазнають набагато більшого контролю щодо виконання навчальних програм, ніж молодші учасники.

Виконуючи функції “інструктора”, вчитель повинен бути готовим адаптуватися до потреб слухачів, добре знати особливості групового навчання; бути добрим оратором і вміти слухати; бути здатним до експериментування.

Наступна роль вчитель – “член групи” – спонукає його допомагати слухачам навчатися і дає йому можливість відчувати спільні переживання. Вчитель може стати прикладом у навчанні для дорослої аудиторії, проілюструвати власне ставлення до процесу навчання. Долучаємося до думки А. Роджерса, що у групі кожен з нас є і вчителем і студентом, і ми всі можемо вчитися один в одного, як саме навчатися [41, с. 198].

Виконуючи роль спостерігача, вчитель виявляє здатність оцінювати слухачів в якості експерта. Застосовуючи прийом зворотнього зв'язку з учасниками навчального процесу, вчитель формує у дорослих студентів критичне ставлення до навчання.

Майбутні вчителі дорослих повинні чітко усвідомлювати завдання в контексті їх професійної діяльності:

- оновлення знань слухачів, подолання розриву між попередньою підготовкою і вимогами нової спеціальності;
- створення умов для збагачення суб'єктного досвіду студентів у контексті здобуття нової системи знань, умінь, навичок;
- стимулювання мотивації до подальшого професійного саморозвитку;
- допомога дорослому слухачеві у здійсненні професійної діагностики рівня професіоналізму;

- спонукання дорослого спеціаліста до постійного врахування інтересів користувача результатів своєї професійної діяльності; наприклад, для педагога – врахування інтересів учнів і їх батьків.

Раціональний вибір ролі у процесі організації навчання дорослих допоможе вчителю уникнути можливого опору з боку групи та сприятиме узгодженню позицій.

Одночасно з практичними і психологічними особливостями навчання студентів цієї вікової групи вчитель має враховувати: початковий рівень знань, умінь і навичок спеціалістів; неоднорідність складу навчальних груп за рівнем підготовки; досвід роботи.

З цією метою у системі професійної підготовки вчителів ознайомлюють з виконавчими функціями, що досліджували англійські науковці Р. Люїс і Н. Пейн [28], які визначають дві основні функції викладача в ході аудиторного навчання: надавання власне навчальної інформації та допомога слухачам сприймати й застосовувати її. На реалізацію другої функції вчитель витрачає багато часу, намагаючись допомогти студенту вчитися і використовуючи для цього різноманітні шляхи. Одним із них є збудження інтересу, шляхом використання цікавих методичних прийомів викладання матеріалу на основі співвідношення його з потребами слухачів (потреба знати, оволодіти певними вміннями для роботи, скласти іспит), що передбачає посилену увагу до власного рівня науково-методичної підготовки. Для чіткого окреслення навчального завдання, викладач аргументує необхідність теми заняття, визначає вміння й навички, якими повинен оволодіти слухач, що й складає цілі й завдання уроку. Окрім того, здійснюється актуалізація попередніх знань, без яких неможливо засвоїти даний матеріал, а також застосовувати диференційний підхід до навчання.

Важливе місце у навчальних програмах університетів Великої Британії для підготовки вчителів до навчання дорослих займає розвиток комунікативних умінь дорослих, які дозволяють здійснити мовленнєве спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

Ученими виділені чинники, які необхідні для успішного оволодіння іноземною мовою:

- вмотивованість до використання мови як засобу спілкування;
- здібності людини до оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю;

- організованість процесу навчання із забезпеченням доступу до мови і культури іншого народу [11; 14; 15].

Мотивація ґрунтується на природній потребі спілкування на іноземній мові, можливості практично використовувати іншомовний мовленнєвий досвід у реальному житті, що і дозволяє досягти суттєвих результатів у навчанні іноземних мов дорослих. Психологи стверджують, що підвищення інтелектуального потенціалу дорослих залежить перш за все від того, як вони ставляться до власних здібностей. Це вимагає усвідомлення потенціалу діяльності головного мозку і визначає необхідність чисельних вправ і віри у можливість досягнення бажаного результату. На думку С. Вершловського, пріоритетними у сфері організації навчання, повинні бути такі форми і засоби, які сприяють дорослому в оволодінні методами самостійного пошуку у різних галузях науки і культури, теорії і практики. Форми і засоби навчання дорослого повинні зближувати процес пізнання з реальною поведінкою людини, де він сам приймає рішення і емоційно переживає результат [6].

Роль дорослого слухача. Оскільки андрагогіка як наука про навчання дорослих не тільки використовує положення щодо взаємодії слухачів і вчителя у процесі навчання, але й відводить провідну роль у процесі здобуття освіти власне дорослому, то, на нашу думку, варто більш детально розкрити можливі ролі дорослого слухача.

Врахування суб'єктивних чинників, які зумовлені особливостями дорослих студентів та їх викладачів, дозволяє дійти висновку про неможливість реалізації універсального для всіх слухачів підходу до процесу навчання, особливо вивчення іноземних мов. Така позиція ґрунтується на багатьох концепціях. Зокрема, Дж. Керрол вважає, що для оволодіння іноземною мовою необхідні особливі здібності, які притаманні окремим індивідам [11]. Американський вчений П. Пімслер пов'язує успішність у навчанні іноземної мови з мотивами її вивчення та загальним рівнем розвитку рідного мовлення. Незважаючи на відмінності віку, освіти, попередніх знань, мотивації, потреб чи ставлення до навчання, дуже важливо враховувати здібності слухачів до реалізації певних технік, форм, стратегій оволодіння матеріалом, а також особливості переважаючих розумових здібностей (intelligences).

Важливого значення у цьому контексті набуває проблема підготовки вчителів до реалізації індивідуального підходу в навчанні дорослих. З огляду на це пропонується диференціювати студентів як “активістів”, “рефлекторів”, “теоретиків” і “прагматиків”. Дамо цим категоріям більш детальну

характеристику. Так, “активісти ” використовують експеримент як основний метод отримання нових знань, “рефлектори” в будь-якій галузі знань вибудовують струнку теорію або концепцію з метою подальшого її використання для отримання нової інформації, “прагматики” всі отримані знання перевіряють на практиці, тоді як для “теоретиків” опрацьовані джерела є лише підґрунтям для їх практичного застосування.

Класифікація дорослих слухачів за здібностями. Важливим у процесі фахової підготовки є ознайомлення майбутніх учителів з різними підходами до класифікації учнів за їх здібностями, які, на наш погляд, можна застосувати і для навчання дорослих слухачів. У цьому контексті важливою є інформація про навчальний підхід англійського вченого Гордона Паска (Gordon Pask) [34], який ґрунтується на протиставленні учнів-холістів та учнів-серіалістів. Автор теорії зазначає, що серіалісти на відміну від холістів, стикаючись з невідомим, засвоюють тему крок за кроком, спираючись на свої знання і використовуючи найменший імовірний зв'язок з невідомим. Автор теорії виокремлює такі стратегії навчання серіаліста:

- формують/будують свої знання поступово (від часткового до загального);
- не спроможні створити цілісну картину;
- мають почуття неспокою перед "швидкими змінами" (jumping around);
- почувають себе більш комфортно у процесі усвідомлення лінійних процесів.

Холісти, навпаки, розглядають тему у межах загальної структури, до більш детального засвоєння матеріалу, але здійснюють це переважно безсистемно. На думку вченого, вони застосовують наступні навчальні стратегії:

- складають цілісну структуру за окремими фрагментами;
- схильні залишати пробіли або повторюватися;
- можуть помилятися, встановлюючи зв'язок між явищами та предметами;
- схильні до перебільшування;
- почувають себе більш комфортно за умов тематичного навчання [34].

Класифікація студентів за стилями навчання (learning styles) В. Фішера та Л. Фішера передбачає кілька різновидів стилів: зростаючий, інтуїтивний, “спеціаліст”, всебічний, зацікавлений, незацікавлений, структурно-залежний,

структурно-незалежний та еkleктичний. П. Леттері (P. Lettery, 1991) в основу своєї класифікації поклав пізнавальні стилі (cognitive profile) – індуктивний і дедуктивний, вважаючи перший більш успішним [27]. Виходячи з цього рекомендується здійснювати диференційований підхід до навчання дорослих.

Класифікація успішних студентів. Д. Хармер пропонує свою класифікацію успішних студентів (good learners) і визначає їх особливості за такими характеристиками:

- здатність слухати: вони не тільки слухають в розумінні “звертають увагу” на те, що потрібно, а й замислюються над тим, що відбувається; вони поглинають все з великим бажанням і розумінням;
- схильність до експериментування: студенти готові ризикувати, творити і спостерігати як це спрацьовує; мають бажання бути першими, не зважаючи на різні направленості (екстро-, інтроверти);
- прагнення задавати питання часто складні, а іноді й не по суті, необхідність з’ясувати “чому?” є складовою частиною успіху слухача (це потребує відповідної стратегії викладача, який має заохочувати таку діяльність, особливо коли слухач чогось не розуміє);
- здатність замислюватися над способом навчання: слухачі використовують і винаходять власні навчальні методи і прийоми запам’ятовувати, писати й читати (повільно, перекладаючи кожне слово, або швидко для отримання цілісного розуміння та уявлення);
- спроможність сприйняти зауваження та виправити помилки: хороший студент готовий до роботи над собою, зацікавлений в тому, щоб на нього звернув увагу викладач, який має діяти за правилом: “Не існує помилок, є тільки навчання”; увага викладача повинна проявлятися у схваленні того, що студенти роблять добре та спонукати їх робити ще краще те, у чому вони не настільки успішні [22, с. 10].

Таким чином, врахування у процесі навчання дорослих перерахованих особливостей успішних студентів дасть змогу вчителю створити сприятливу атмосферу в групі, що призведе до взаєморозуміння і підтримання зворотного зв’язку зі слухачами, і, як наслідок, – отримання бажаного результату і задоволення від навчання.

Особливого значення у процесі професійної підготовки вчителів до навчання дорослих у Великій Британії надається побудові змісту навчання, до якого висуваються вимоги логічної послідовності; до кожного уроку розробляється план, уточнюються його етапи, форми та методи навчальної

діяльності. З метою активізації практичної діяльності і встановлення зворотнього зв'язку викладач визначає відповідний термін оволодіння практичними вміннями, що допомагає виявити ступінь досягнення поставлених цілей, застосовує зворотній зв'язок за допомогою відповідей, коментаріїв, підсумкових дискусій.

Особлива увага надається складному матеріалу, засвоєння якого вимагає використання нових підходів і технологій, наведення прикладів й аналогій, що допомагає студентам у подоланні труднощів, навіть, якщо це потребує більших витрат часу. Установлення двостороннього спілкування передбачає ситуацію, за якою вчитель не тільки говорить, але з цікавістю, уважно слухає учасника навчального процесу [28, с. 97].

Функціональне навантаження вчителя, що навчає дорослих, є більш ширшою, ніж функція демонструвати, читати лекцію або надавати інформацію і полягає в організації послідовної навчальної діяльності слухачів та їхньому залученні до неї. Проте, зазначене вище не заперечує також традиційного підходу до організації навчання, для ефективного здійснення якого вчителю необхідно:

- 1) оволодіти різними вміннями та відпрацювати своє ставлення як до слухача, так і до предмету навчання. Ставлення до дорослого слухача передбачає: турботу, чуйність і підтримку; гнучке розуміння, інноваційність; бажання експериментувати; відбір навчального матеріалу для задоволення особливих потреб навчальної групи;
- 2) має бути чітке розуміння філософії навчання, що забезпечує його ефективність, яка залежить у більшості випадків від прозорої логічної схеми діяльності викладача. Можна стверджувати, що для свідомого засвоєння матеріалу викладач повинен знати й розуміти концепції навчання дорослих;
- 3) викладач повинен розвивати вміння організовувати та здійснювати навчальну діяльність, а саме:
 - планувати – обирати стратегії ефективного використання засобів навчання;
 - спілкуватися в умовах доступного і зрозумілого викладання матеріалу;
 - управляти – надавати слухачеві рекомендації, адаптувати навчальні завдання до потреб, сподівань і можливостей кожного слухача;

- оцінювати – визначати мету навчання, вести контроль за його успішністю, аргументувати оцінки слухачам;
- володіти предметом, що передбачає наявність компетентних знань предмету, спрямованість на продовження професійного розвитку [41, с. 225].

Вагоме значення має формування адекватної самооцінки вчителя дорослих, який повинен бути впевненим у своїй компетентності та поважати себе, адже це почуття швидко передаються слухачам. А. Роджерс стверджує, що „дорослі слухачі будуть поважати нас як педагогів та охоче будуть виконувати поставленні перед ними завдання, доки ми будемо впевненими в собі й довірятимемо їм. Така повага здійснюється тільки за умови поваги до самих себе” [41, с. 226].

Отже, весь навчальний процес професійної підготовки вчителів дорослих спрямований на розвиток індивідуального стилю викладання вчителя, що інтегрує наукові підходи до організації навчального процесу і суб’єктивні фактори. Особливої вагомості для нашого дослідження набуває висновок про необхідність урахування в процесі професійної підготовки вчителів для дорослих внутрішнього потенціалу всіх суб’єктів навчального процесу, специфічної ситуації, набуття життєво необхідної системи знань, умінь і навичок.

2. ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Форми підготовки вчителів. Професійна підготовка вчителів-філологів у Великій Британії реалізується у вищих навчальних закладах, коледжах і мовних центрах освіти. Особливу роль у розвитку професійної підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих відіграють університети шляхом створення центрів неперервної освіти, факультетів продовженої освіти, факультетів гуманітарної освіти, мовних центрів освіти. Коледжі та мовні центри здійснюють підготовку вчителів-філологів за такими напрямками: професійне навчання дорослих; курси для вчителів англійської мови; англійська мова для академічних цілей; ділова англійська мова; англійська мова для спеціальних цілей; підготовчі екзаменаційні курси; загальний та інтенсивний курс англійської мови.

У Великій Британії здійснюється варіативний підхід до професійної підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих на основі реалізації

таких форм: довгострокові та короткострокові курси; повна професійно-педагогічна освіта (бакалавр, магістратура); післядипломна педагогічна освіта (докторантура). Підготовка вчителів-філологів до навчання дорослих характеризується такими особливостями: спрямування на користь англійської мови як іноземної; автономне існування програм професійної підготовки вчителів-філологів; різноманітність теоретичних засад реалізації кожної програми.

Система практичної підготовки вчителів до навчання дорослих різною мірою послуговується такими формами організації навчального процесу як: колективні (лекція, керована дискусія, контрольована дискусія, лекція-дискусія) і групові (демонстрація, бесіда, тьюторіал).

Колективні форми організації навчального процесу. В основі лекції повинна бути упорядкована, системна інформація, яка спонукає слухача до самостійного мислення й допомагає йому усвідомити об'єктивні закономірності. Найважливіші якості лекції – науковість, зв'язок з життям.

Варто зазначити, що зарубіжні педагоги вважають, що лекція – не ретельно підготовлена усна презентація матеріалу досвідченим викладачем, а спосіб передачі інформації [25, с. 133]. Тільки за цієї умови лекція буде такою ж ефективною формою навчання, як і решта.

Під час проведення лекції викладач повинен дотримуватися наступних правил: забезпечити науковість та інформативність, доказовість й аргументованість; обсяг матеріалу повинен відповідати відведеному часу; встановлювати зоровий контакт зі слухачами (не читати з листа); активізувати мислення слухачів шляхом постановки проблем; викладати матеріал логічно й емоційно, враховуючи рівень компетентності слухачів; забезпечити слухачів коротким змістом лекції із зазначенням основних понять та ключових слів; при можливості використовувати аудіовізуальні дидактичні засоби.

Керована дискусія – це форма навчання, яка у зарубіжній педагогіці іноді називається “дискусія крок за кроком” [25, с. 131]. Учитель заздалегідь готує запитання, які поступово приведуть до застосування слухачами своїх попередніх знань і засвоєння наступних. Однак, учитель повинен бути готовим, що дискусія піде не за його сценарієм. У такому випадку він має підтримати нову дискусію слухачів, але бажано в межах запланованої теми. Незважаючи на те, що така форма навчання є достатньо простою і легкою у підготовці, вона вимагає впевненості від учителя, глибоких знань і ретельної підготовки.

На відміну від керованої дискусії, в ході *контрольованої дискусії* учитель пропонує тему для обговорення і висловлює свою думку щодо неї. Слухачі, у свою чергу, висловлюють свої міркування, ставлять запитання, роблять висновки. Однак, учитель знаходиться у центрі уваги, й більшість запитань або коментарів звернені до нього, а не до учасників. Один із недоліків у застосуванні цієї форми організації навчального процесу є те, що тільки активні та впевнені слухачі стають учасниками дискусії, а навчальні потреби пасивних студентів не задовольняються. У такому випадку роль учителя полягає в організації такого середовища, яке б сприяло залученню всіх слухачів: 1) розташувати учасників у коло так, щоб забезпечити зоровий контакт; 2) направляти коментарі й запитання одного учасника до іншого [25, с. 132].

Лекція-дискусія має дещо іншу форму: коротке повідомлення/лекція, а потім – дискусія. На відміну від попередньої форми, роль учителя більш домінуюча, тому його завданням є достатньо широко представити матеріал, а не просто зосередити увагу слухачів на певній темі або проблемі. Дискусія може виникнути у разі нерозуміння або незгоди з певними поясненнями. У такому випадку, завдання учителя – ретельно вибирати тему, щоб не провокувати слухачів на тривалі обговорення.

Окрім ретельної підготовки, усі види дискусій вимагають від викладачів умінь вести дискусію з дорослими:

- уникати паузи в аудиторії, особливо на початку дискусії;
- залучати пасивних слухачів до дискусії; не дозволити лідерам групи повністю заволодіти дискусією;
- не відволікатися від предмету дискусії;
- направляти коментарі й запитання учасників один від одного;
- "витагувати" більше інформації; надавати час на обдумання;
- спостерігати за реакцією аудиторії на відповідь кожного із учасників дискусії.

Групові форми організації навчального процесу. *Демонстрація* – це одна із групових форм, яка найчастіше використовується у підготовці вчителів до навчання дорослих. Учитель демонструє слухачам новий матеріал, показує його функціонування. Слухач, у свою чергу, знайомиться з новим матеріалом й імітує вчителя. Завдання учителя – завчасно проаналізувати способи демонстрації матеріалу, щоб запобігти втраті інтересу слухачів і, тим самим, сприяти легкому й невимушеному засвоєнню матеріалу.

Демонстрація нового матеріалу супроводжується поясненням учителя, яке здійснюється одночасно з організацією самостійного пошуку, що стимулює розумову активність слухачів, необхідну для успішного засвоєння нового матеріалу. Зі свого боку, студент осмислює нові мовні та мовленнєві явища на основі розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння та умовиводу [5, с. 54].

У зарубіжній літературі виділяють три види *тьюторіалу*: 1) під керівництвом учителя (*supervision*) – учень працює під наглядом учителя над запропонованою темою, представляє її й доводить результати свого дослідження в процесі обговорення; другий варіант – учитель оцінює дослідження учня, вказує на помилки, обґрунтовує оцінку, надає рекомендації; 2) робота в групі (*group tutorials*) – максимальна кількість слухачів не повинна перевищувати 6-7 чоловік для досягнення ефективності навчання; 3) практичні заняття (*practical tutorials*) – бувають як індивідуальні, так і групові; проводяться в лабораторії, бібліотеці, підприємстві тощо [38, с. 175].

Групове навчання дорослих. Викладачі дорослих часто реалізують групове навчання, що створює основу для неформального навчання як у навчальному закладі, так і за його межами.

Під груповою взаємодією розуміється організація навчальної діяльності дорослих на основі їх ціннісно-орієнтованої єдності. Організація групової взаємодії дорослих як принципу навчання потребує врахування ряду факторів:

1) соціально-педагогічних умов, за яких відбувається навчання: обставини і характер праці тих, хто навчається, їх спосіб життя, специфіка попереднього досвіду, в тому числі навчального;

2) соціально-психологічних умов, які пов'язані зі статусом у групі, атмосферою співробітництва та взаємодії;

3) наявність дидактико-методичної системи [1, с. 3].

Навчання дорослих в умовах групової взаємодії 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.

Оволодіння принципом групової взаємодії має суттєвий вплив на підвищення ефективності навчальної діяльності, налагодження емоційних контактів викладача і студентів, сприяє самовихованню суб'єктів навчального процесу.

При формуванні навчальних груп викладач дорослих, у першу чергу, звертає увагу на ефективність і вміння студентів працювати разом, ніж на їхні розумові здібності. Б. Крентон (B. Cranton) вважає, що групи можуть доповнювати або допомагати в різних видах навчання та пропонує три типи навчальних груп, кожна з яких співвідноситься з певною сферою знань, запропоновані С. Габермасом (S. Habermas), а саме:

- інструментальні (наукові знання, причинно-наслідкова інформація);
- комунікативні (взаєморозуміння та суспільні знання);
- емансипаторські (посилення почуття впевненості та трансформація досвіду) [26].

Навчання в групах диференціюється залежно від навчальних завдань і цілей. Групове навчання, метою якого є набуття інструментальних знань, визначається як об'єднане. В об'єднаних навчальних групах зосереджується увага на предметі обговорення, хоча досвід, знання та компетентність кожного члена групи може сприяти навчанню групи в цілому. Оскільки комунікативні знання набуваються шляхом пошуку, то таке групове навчання тлумачиться як співробітництво, головним завданням якого є обмін думками, почуттями та інформацією в процесі набуття певних знань.

Викладач, який застосовує групове навчання у дорослій аудиторії, виступає в ролі помічника (facilitator), оскільки саме він виховує, сприяє, підтримує та допомагає виконувати навчальні завдання. До того ж, викладач повинен встановити та зберегти навчальне середовище в групі та проінформувати слухачів щодо навчального процесу [24].

Більшість навчальних методів, які застосовуються при навчанні дорослих, орієнтовані на роботу в групі з різною кількістю слухачів. Незважаючи на кількість членів у групі, в першу чергу, завдання викладача дорослих полягає в усвідомленні необхідності створити сприятливого клімату у групі з метою підвищення рівня співпраці для того, щоб студенти вільно могли навчатися як один з одним, та і один в одного [24].

Позитивними факторами застосування групового навчання дорослих слухачів є:

1) забезпечення сприятливого навчального середовища (групи можуть забезпечувати атмосферу підтримки для індивідуальної практики, експериментів та інновацій);

2) використання ситуації змагання (слухачі демонструють більш різноманітні ідеї та думки ніж ті, що працюють індивідуально);

3) забезпечення можливостями для створення більш складної схеми навчання (допомагають їй учасникам переосмислити і змінити своє ставлення і підходи до навчання);

4) наявність особистісного досвіду, що допомагає у навчанні.

Труднощі при організації ефективної роботи у групі:

- наявність у групі домінуючого (або пасивного) слухача;
- вияв небажання слухачів працювати самостійно;
- утворення підгруп усередині групи;
- виникнення неприпустимих норм поведінки у групі;
- залучення нових студентів;
- наявність слухачів, які не бажають приєднуватися до навчальної діяльності у групі [15, с. 67].

На думку зарубіжних дослідників, роль та обов'язки викладача змінюються залежно від цілей та завдань навчальної групи. В об'єднаних навчальних групах, наприклад, викладач розробляє вправи й завдання, а також визначає термін та засоби навчання. У співробітницьких і трансформативних групах викладач виступає на рівних умовах зі студентами у навчанні, хоча у співробітницьких навчальних групах викладач повинен взяти на себе відповідальність підтримувати саме групову роботу. Окрім того, на думку зарубіжних вчених (Heimlich, Knights, Foley) викладач у навчальній групі відповідає за складання навчальних завдань та їх виконання, за надання підтримки студентам та вирішення проблем, що стосуються самої групи [17; 23; 26].

У підготовці викладачів дорослих особлива увага надається засвоєнню принципів формування груп, відповідно до яких учитель повинен враховувати такі характеристики, як кількість членів групи та спільні інтереси слухачів. У навчанні дорослих перевага надається невеликим групам у кількості шести або менше слухачів, що сприяє більшій згуртованості та продуктивності. Щодо другої характеристики, то вчитель може запропонувати слухачам самим розподілитися на групи (підгрупи) залежно від особистого ставлення до її членів або за спільними інтересами та думками. На думку інших дослідників, дорослі слухачі ефективніше навчаються у невеликих групах від 10 до 30 учасників, які досить часто зустрічаються та займаються однією справою між зустрічами. Якщо група більша 30 чоловік, ефективність взаємодії між її членами втрачається; продуктивність навчання у групі менше десяти також зменшиться через

можливі проблеми відвідування, що буде перешкоджати груповій діяльності (навчанню в групі в цілому) [41, с. 169].

Структура групового навчання. У груповому навчанні дорослих все взаємопов'язане: і сутність (природа) групового навчання, і роль викладача, і складові при формуванні груп. Тому, щоб визначити структуру групового навчання дорослих, вчителю варто взяти до уваги наступне:

- мету групового навчання (покращення стосунків між членами групи, засвоєння певних знань тощо);
- роль викладача у групі (викладач обирає свою роль залежно від своїх особистісних характеристик або контексту, у якому працює навчальна група);
- характеристики формування груп.

Будь-якій групі притаманні дві характерні риси: спільна мета для всіх її членів і взаємодія між учасниками, яка передбачає обмін думками, обговорення проблем, емоційну участь у різних видах діяльності. Однак, ознакою групи є її динамічність, тобто вона розвивається у межах певної діяльності та досягає своєї мети. Якщо група досягає певних успіхів, то таку групу можна назвати успішною.

Дослідники виділяють різні види груп:

- формальні групи
- неформальні групи
- довідкові групи (reference groups) [9, с. 183].

У формальних групах схема роботи надається кожному новому учаснику, який вступає до групи, але з його приходом суттєвих змін у загальній структурі роботи не відбувається. Такі групи рідко застосовують у навчанні дорослих, але деякі характеристики формальних груп іноді використовуються.

Щодо довідкових груп, то вони включають людей, за допомогою яких визначаються цінності, основні положення й мету. Такими групами можуть бути соціологи, вчителі, священники та інші.

Неформальні групи поділяються на основні (primary) й другорядні (вторинні, secondary). Основна група складається з невеликої кількості людей, основу якої складають спільно визнані ролі її учасників. Такій групі притаманна вірність (відданність) один одному і кожен її учасник потрапляє під вплив інших членів групи. Основна група може функціонувати у двох напрямках – як навчальна група (task group), так і соціальна група (socioemotional group). Члени навчальної групи об'єднуються за спільною

метою, тоді як у соціальній групі ті ж самі учасники виконують інші ролі, які відрізняються від їхніх ролей у навчальній групі. Навчальна й соціальна група – це одна й та ж сама група, але кожна діє по-різному. Перша наголошує на навчальних функціях групи, друга – на соціальних відносинах [41, с. 173].

Кожен з дорослих, який стає учасником навчального процесу, є носієм певних рис основної, другорядної та довідкової груп, членами яких він виступає. Завдання викладача дорослих полягає у створенні природних навчальних ситуацій, до яких мають залучитися всі дорослі учасники, що робить навчальну діяльність більш свідомою й ефективною. Набуття знань у більшості випадків відбувається шляхом імітації, порівняння, зворотного зв'язку, які є важливими елементами природних навчальних ситуацій. Таке ситуативне навчання допомагає дорослому у вивченні мови, набутті практичних навичок, підсвідомому виконанні відведеної ролі в групі, що не заперечує формального й свідомого засвоєння основного предмета.

Для сприяння ефективного навчання в групі вчитель повинен, по-перше, об'єднати групу (часте спілкування, спільне виконання вправ, спонтанне залучення до діяльності). За умови відсутності обміну думками або спільної діяльності, коли слухач працює тільки індивідуально й мовчки, не відбувається об'єднання слухачів у групу.

По-друге, викладач повинен спостерігати за рівновагою між особистим саморозвитком кожного студента та відповідною для нього роллю в групі, враховуючи, що потреби студентів є домінантними. Варто зазначити, що створення доброзичливої атмосфери в групі сприятиме вільному вираженню думок і практичних навичок студентів.

По-третє, викладач повинен приділяти увагу як навчальній, так і соціальній структурі групи. Бажано іноді застосовувати невеликі перерви у навчанні (вправи відволікаючого характеру на початку і в кінці заняття). До того ж вчителю не обов'язково виконувати роль лідера в соціальній групі, більш доцільним є сприяння викладача до визначення різних лідерів.

Залежно від отриманих даних наукових досліджень викладач планує і реалізує педагогічний процес, оптимально добираючи зміст, форми і методи навчання.

Методи підготовки вчителів. Процес професійної підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих у британських ВНЗ носить практично орієнтований та імітаційно-моделюючий характер і ґрунтується на комунікативно-орієнтованих методиках, у ході реалізації яких

застосовуються різноманітні методи навчання дорослих. Особливе місце займають інтерактивні методи, що зорієнтовані на розвиток мотивації студентів до вивчення іноземних мов упродовж всього життя як умови забезпечення постійного особистісного розвитку і самовдосконалення.

У матеріалах конференції ЮНЕСКО зазначено, що під час професійної підготовки майбутні вчителі-філологи опановують необхідні методи для навчання дорослих, які базуються на: 1) самостійному вивченні матеріалу; 2) виконанні пошукових творчих завдань; 3) здатності самостійно знаходити не одне, а декілька рішень; 4) участі в ситуаціях самоперевірки, аналізу власних пізнавальних і практичних дій [18].

У сучасній педагогічній теорії та практиці, виходячи із взаємодії учителя та учня, розрізняють групові та індивідуальні методи навчання.

Групові методи. Американський дослідник Пітер Джарвіс виділяє ті групові методи, які найчастіше використовуються у навчанні дорослих:

Метод "*мозкового штурму*" (Brainstorming) – використовується для підвищення творчого потенціалу групи при виконанні завдання за допомогою неструктурованої дискусії; учасникам надається можливість висловлювати вільно свої думки, без критичного обґрунтування; його застосування передбачає максимальну кількість пропозицій та ідей.

"Гомінки" групи (Buzz-Groups) або групи, що дзижчать – метод навчання, за яким навчальна група розподіляється на невеликі підгрупи для виконання завдання (в усній чи письмовій формі) відповідно до тематичного блоку за достатньо короткий час.

Дебати (Debate) – учасники групи обирають або їм пропонується певні позиції стосовно теми, що обговорюється; визначається час на підготовку, потім представляються аргументи та відбуваються дебати; в дебатах передбачається більше опиратися на факти та знання, ніж неформальне обговорення.

Групова дискусія (Group Discussion) – члени групи висловлюють свої думки для вирішення проблеми або розширення знань з даної теми; для успішного застосування учасники дискусії повинні володіти знаннями або практичним досвідом з предмету дискусії.

Метод "*Пенл*" (Panel) (невеликі групи обговорюють тему або проблему в присутності решти учасників під керівництвом викладача).

Метод *групових проектів і кейс-навчання* (Group Projects and Case Studies) – використання слухачами письмового опису події, випадку або

ситуації як підручного матеріалу для здійснення аналізу, висування теорії, концепції або життєвого явища.

Рольова гра і моделювання (Role-Play and Simulation) – слухачам надається ситуація або проблема, яку вони мають розв'язати та програти запропоновані їм ролі, які є типовими у реальному житті.

"Т"-групи або терапевтичні групи (Therapy (T) Groups) – група у кількості 5-15 слухачів формують ядро навчальної групи, взаємодіють один з одним, разом виконують навчальні завдання і таким чином можуть, водночас, аналізувати та підвищувати свій рівень знань.

Екскурсія, конференція (Visits, Tours and Field Trips) – слухачі знаходяться у певному структурованому навчальному середовищі, після чого мають можливість спостерігати та експериментувати.

Навчальні майстерні (Workshops) – зібрання, що створює можливості для слухачів із спільними інтересами або проблемами зустрітися з фахівцями, щоб отримати власний досвід та взяти участь у практичному занятті [25].

Індивідуальні методи. До них відносять основні наступні: 1) письмове завдання (есе, курсова робота, наукове дослідження); 2) комп'ютерне навчання; 3) написання щоденника; 4) персональний інструктаж; 5) практика; 6) персональний тьюторіал.

При використанні методів навчання вчитель виступає в ролі фасилітатора, а не джерела знань. Учитель відповідальний за створення навчальної ситуації, а не за наслідки.

У процесі навчання дорослих іноземної мови широко використовується диференційовано-інтегрований підхід до організації навчання. З одного боку, навчання проводиться у малих підгрупах відповідно до індивідуально-психологічних особливостей, стилів і стратегій навчання, рівня володіння мовою дорослих студентів. З іншого боку, вчитель застосовує ефективну взаємодію між учасниками з різним рівнем володіння мовою. Диференційовано-інтегрований підхід до навчання дорослих дає можливість до самореалізації, розвитку автономності, самостійності та самоуправління [8, с. 11].

Вибір методів вчителем для будь-якої навчальної ситуації залежить від багатьох факторів: рівня навчання (елементарні уміння, глибокі знання); потреба залучити слухача у процес навчання; навчальні стилі дорослих слухачів (чого вони прагнуть і на що вони здатні); вимоги до предмету вивчення; наявність засобів навчання [36, с. 187].

Щодо студентів, то вони віддають перевагу методам, які зорієнтовані на змісті матеріалу, що вивчається. Досвід навчання дорослих за кордоном свідчить про те, що слухачі, які залучені до програми, що зорієнтована на кінцевий результат, досягають більш позитивного результату при використанні викладачем групових методів навчання. Саме в такій програмі швидкість навчання більш важлива для студента ніж глибина знань. Існує думка, що активні методи навчання діють дуже повільно, а швидше засвоєння матеріалу може відбуватися, якщо учитель презентує і роз'яснює, а слухач спостерігає і слухає. І насправді, за допомогою методів презентації можна опрацювати більший обсяг матеріалу ніж застосовуючи методи вправлення. Недолік такого навчання полягає в тому, що тільки слухаючи і спостерігаючи, дорослий студент не отримує практичних навичок.

Вихідною умовою у виборі ефективних форм і методів навчання є дотримання певних стратегій. Варто враховувати, що дорослий слухач має власні стилі навчання, переваги і мотиви; дорослі повинні бути "активними" учасниками у запропонованому методі або формі навчання; забезпечення навчальних можливостей сприятиме отриманню бажаного результату [19, с. 34].

Від вибору методів навчання значною мірою залежить продуктивність заняття, а від уміння їх реалізовувати – його ефективність.

На думку інших учених, вибір метода здійснюється відповідно позиції викладача, його установки на розвиток здібностей тих, хто навчається. Тому вибір методів в системі навчання дорослих, з одного боку, зумовлений рівнем розвитку здібностей, а з другого – наявністю різних типів мислення, спілкування, рефлексії [2, с. 225].

Методика "написання щоденника". Прикладом індивідуального методу навчання дорослих, яким оволодівають майбутні вчителі дорослих є методика "написання щоденника", або "щоденник" (Journal writing). Ця методика передбачає обробку нового матеріалу або досвіду з метою його інтеграції з набутими знаннями, формулювання власних висновків.

Упровадження викладачем даного методу надає слухачу можливості:

- уникнути стереотипності мислення;
- посилити розвиток пізнавальних здібностей;
- використовувати й поширювати пасивні знання;
- саморозвиватися й самовдосконалюватися;
- знаходити шляхи вирішення проблем і робити власні висновки.

Зарубіжні дослідники [12; 31] підтверджують ефективність навчання за "написанням щоденника", а саме:

- чітке поєднання нових та попередніх знань покращує засвоєння матеріалу;
- відтворення на письмі матеріалу, що вивчається, є способом продемонструвати рівень його засвоєння;
- написання щоденника підтверджує наявність сприятливих умов для навчання – виконання потребує чимало часу, спонукає до незалежної думки, дає можливість висловлювати почуття, а також вирішувати проблеми;
- міркування надихає більше за "поверхове" навчання.

Деякі зарубіжні дослідники наголошують на позитивних змінах, які відбуваються у процесі реалізації даного методу. По-перше, спостерігаються зміни в процесі мислення слухачів; по-друге, збільшується швидкість письма, розширюється словниковий запас.

"Написання щоденника" вважається ефективним методом для розвитку умінь науково розмірковувати, для культурного зростання дорослого і для підвищення рівня вивчення англійської мови як іноземної [12; 32].

Визначним елементом методики "написання щоденника" є міркування, яке тлумачиться як процес дослідження проблем і суперечливих тверджень, що вимагає власних розмірковувань й особистісного ставлення.

Дослідники окресленої проблеми пропонують загальну "карту" процесу писемного мовлення, що доводить його гнучкість, а не лінійну послідовність завдань. Запропонована схема включає наступні складові:

- мету, що зумовлює вибір теми;
- аналіз проблеми (спостереження, коментарі щодо власної поведінки, почуттів, ставлення до визначеної проблеми);
- встановлення відповідного зв'язку з даним матеріалом (подальше дослідження проблеми, застосування відповідних знань або досвіду, врахування думок інших);
- роздуми, міркування (експериментальні, аналітичні, теоретичні, що відповідають темі);
- допоміжні процеси (давати оцінку новим думкам, викладати матеріал за допомогою графіка або у формі діалогу);
- результат (теза / судження щодо вивченого або вирішеного; визначення нової теми або проблеми наступного дослідження);
- висновок (подальше міркування) [12] .

Тоді як усне міркування може виникати спонтанно, “письмове міркування – це не природний процес, але йому треба навчати і використовувати” [31, с. 122]. Існує ряд причин, які перешкоджають слухачам висловлювати свої міркування, а саме: психологічні перешкоди (невпевненість у собі, боязливість гласності, почуття загрози і дискомфорту) і перешкоди, які викликані певними обставинами (недостатність часу, хвилювання через можливі орфографічні й граматичні помилки). Оцінювальний характер роботи також може ускладнювати викладення слухачем своїх думок і міркувань.

Слід зазначити, що ефективність процесу навчання шляхом використання "щоденника", значною мірою залежить від особистості викладача, тоді як слухач потребує впевненості у безпеці стосовно своїх висловлювань і будь-яких критичних коментарів щодо них.

Оцінювання "щоденника" викликає суперечливе ставлення у дослідників. З одного боку, воно означає втручання у приватне життя слухача. Розуміння того, що власне написання буде мати свою аудиторію читачів, насамперед, методиста або незалежного оцінювача, викликає певну самокритику і стриманість у викладенні думок. Таке ставлення слухача до написання щоденника набуває форми своєрідної "гри", за якої оцінювач отримує тільки те, що зазначено і вимагає програма "щоденника". З іншого боку, оцінювання може мати і позитивні сторони: 1) якщо міркування цінується як показник розвитку особистості, то це вимагає визначення критеріїв оцінювання; 2) слухачі, які ставляться до міркування як до природнього процесу, сприймають оцінювання позитивно, що допомагає викладачу залучити інших слухачів до процесу; 3) перевірка щоденників дає викладачу цінну інформацію про успішність засвоєння матеріалу; 4) оцінювання може слугувати певною мотивацією до написання.

Зарубіжні вчені пропонують критерії оцінювання "щоденника", що передбачає виключно аналіз роботи, а не її оцінку.

Критерії аналізу "написання щоденника" включають:

- вимоги до оформлення (кількість сторінок)
- відповідність стилю (викладення матеріалу, кількість і регулярність написання статей, ясність у презентації подій, упорядкована і повністю оформлена документація);
- коментарі, які формують загальне уявлення (виключити письмові коментарі від першої особи; запобігти вираженню своєї точки зору; ставити питання для пояснення у разі необхідності);

- опосередковане оцінювання (оцінка за проведену роботу при написанні, а не за щоденник) [32].

Дж. Мун (Moon, J. A.) [31, с. 67] пропонує наступні критерії оцінювання, що базуються на "карті" процесу писемного мовлення: 1) слухач повинен продемонструвати усвідомленість і розуміння мети написання щоденника, керуючись нею при виборі і описуванні подій / суперечливих питань; 2) опис повинен забезпечити коло перспективних питань для подальшого обмірковування, а також повинен включати додаткові думки; 3) на письмі повинно відчуватися усне міркування, що передбачає здатність опрацювати матеріал, встановлювати зв'язок між теорією і практикою, аналізувати різні точки зору щодо питання/проблеми, проявляти пізнавальні здібності, застосовувати теоретичні знання та альтернативні підходи; 4) висновок – теза/судження, що містить у собі результати вивчення або вирішення проблеми, а також сенс подальшої роботи.

Принципи ефективного використання методу "щоденник" у навчанні іноземних мов дорослих:

- 1) принцип поваги – забезпечення конфіденційності і встановлення обмеженої кількості людей, які зможуть прочитати щоденник;
- 2) принцип справедливості – забезпечення зворотного зв'язку;
- 3) принцип захисту права приватності;
- 4) принцип самообізнаності – використання типу міркування, якому навчаються слухачі;
- 5) принцип турботи – забезпечення слухачів чітким поясненням, результатами, що очікуються, а також керуючими вказівками.

У контексті цих керівних ідей майбутні викладачі дорослих опановують приклади стилів написання, які можуть використовувати студенти, як-то: описовий – що сталося; пізнавальний – які були ваші думки, почуття, пропозиції, сподівання, ставлення; аналітичний; оцінювальний – що було добре або погано, яке значення представляє для вас; реконструктивний – що можна змінити, які наступні наміри.

Відбір адекватних методів навчання ІМ з урахуванням психологічних і фізіологічних вікових характеристик дорослих дає, водночас, можливість скоротити термін і підвищити економічну ефективність навчання. Також варто зазначити, що підвищення ефективності навчання дорослих ІМ передбачає врахування не тільки психологічних особливостей тих, хто навчається, а й умов їх навчання. Ефективним є застосування нетрадиційних

форм проведення занять, які спрямовані на підвищення інтересу дорослих до навчання.

3. ОЦІНЮВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Можна стверджувати, що у Великій Британії викладачі дорослих, професійна діяльність яких пов'язана з системою неперервної освіти, максимально орієнтовані на особистісний розвиток, самовдосконалення у процесі постійної практичної діяльності, головною метою якої є створення ефективних та стимулюючих умов для навчання, що забезпечується високим рівнем викладання, сприяє успішному навчанню слухачів.

Згідно навчальних програм британських університетів, одним із компонентів підготовки викладачів до навчання дорослих є надання об'єктивної оцінки навчальному курсу, програмам та діяльності самого викладача.

Найбільш поширеним щодо здійснення такого оцінювання є підхід англійського педагога А. Гревелз (Ann Gravells), яка запропонувала здійснювати моніторинг підготовчого процесу (training cycle) шляхом визначення потреб дорослих слухачів, планування, проектування, викладання, оцінювання студентів та діяльності викладачів. Погоджуємося з думкою дослідниці, що оцінювання допомагає вчителю проаналізувати свою роботу та шляхи її вдосконалення у майбутньому, визначити проблемні аспекти організації процесу навчання з метою їх ефективного вирішення у майбутньому [20, с. 92].

У навчальних планах підготовки викладачів до навчання дорослих в університетах Великої Британії розрізняють дві програми готовності вчителів-філологів до навчання дорослих: 1) оцінювання окремих складових професійної готовності вчителя до навчання дорослих; 2) оцінювання загальної готовності вчителя до роботи з дорослими.

Оцінювання окремих складових професійної готовності вчителя.
До програм цієї групи відносяться:

- програма оцінювання процесу планування і підготовки навчального процесу;
- програма оцінювання вміння вчителя організовувати роботу в групах.

Детальний розгляд цих програм дозволить дійти висновку щодо їх значущості у процесі підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих.

Окрім оцінювання практичної роботи викладача і слухачів, важливими складовими професійної підготовки вчителя дорослих є оцінювання планування і підготовки до реалізації навчального процесу, що передбачає уміння вчителя: а) визначати потреби дорослих слухачів; б) застосовувати ефективні методи і засоби навчання; в) здійснювати контроль і оцінку навчальної діяльності дорослих слухачів [15, с. 118].

Зарубіжні вчені виокремлюють кілька основних методів визначення потреб дорослих та отримання відповідної інформації: загальний огляд (surveys), вибірковий огляд (sample surveys), анкетування (questionnaires), інтерв'ю (interview), застосування шкали ставлення (attitude scales), тести на визначення розумових здібностей (intelligence tests), знань з мови (language tests), аналіз роботи (job analysis), аналіз змісту (content analysis), статистичний аналіз (statistical analysis), визначення цілей (fixing of objectives) [39]. Кожен метод має відповідне тлумачення, підлягає класифікації, структуруванню та характеризується відповідним застосуванням.

Окрім основних методів отримання інформації зарубіжні вчені [20] пропонують для викладачів дорослих допоміжні шляхи визначення потреб дорослих слухачів, а саме викладач може:

- консультування з досвідченими викладачами, щодо визначення засобів, які застосовувалися в групах відповідного рівня;
- відвідання зібрань майбутніх слухачів з метою виявлення рівня їх очікувань від вивчення курсу та діяльності викладача;
- презентація дорослим слухачам попереднього варіанту робочої програми для врахування коментарів та пропозицій щодо додаткових тем;
- з'ясування у попередніх слухачів, що пройшли курс навчання, про їх враження (наприклад, що є корисним, важливим, цікавим).

Таким чином, з'ясувавши потреби дорослих слухачів курсу, викладач уточнює відповідні цілі та завдання з урахуванням очікуваного кінцевого результату.

Програма оцінювання вміння вчителя дорослих слухачів організувати роботу в групах складалася вченими протягом багатьох років наукової роботи з метою виявлення умов ефективної діяльності фасилітатора

[16, с. 52] . Таким чином було виокремлено наступні особистісні якості вчителя організувати роботу в групах дорослих слухачів [33]:

1. Гнучкість – уміння змінювати, вносити корективи у навчальні завдання до і в процесі виконання.

2. Ефективна адаптація, що передбачає врахування змін у структурі навчання, швидкості виконання завдань, взаємодії між учасниками, наявність інтересу; індивідуальних або групових потреб, здійснення контролю за виконанням.

3. Творчість – уміння вносити зміни у завдання відповідно до індивідуальних особливостей учасників і мети завдання.

4. Швидка реакція – здатність швидко реагувати й координувати рівень напруги (суворо-лояльно; швидко-повільно; внутрішній-зовнішній контроль).

5. Оптимізм – уміння належним чином сприймати різні обставини у процесі виконання завдання.

Окрім того, під час виконання групового завдання можуть виникати ситуації напруги, елементи якої можна представити за рейтинговою шкалою:

- структура: міра суворості або гнучкості у презентації матеріалу чи завдання (дуже суворо – суворо-нейтрально – м'яко (у разі необхідності) – поблажливо);

- темп: швидкість виконання завдання (дуже швидко – швидко-нейтрально – повільно – дуже повільно);

- взаємодія: ставлення членів групи один до одного (міцна згуртованість – співпраця за згодою – нейтральна – конкурентність - ворожість);

- акцент: важливість позитивного ходу виконання завдання чи суттєвого результату.

- інтерес: потреби групи чи індивідуальні потреби (найбільша увага до індивідуальних потреб – інтерес до індивідуальних потреб – нейтральний інтерес до потреб всієї групи – найбільший акцент на потребах групи).

- контроль: керування діяльністю слухачів (максимально внутрішній – внутрішній – зовнішній – максимально зовнішній) [43, с. 65].

Оптимальне виконання будь-якого завдання за всіма елементами залежить від таких факторів, як кількість учасників і спектр їхньої діяльності, структура і мета завдання.

Секрет ефективної роботи в групі полягає у тому, щоб надати напруженню "прозорості", тобто знайти баланс (компромісне рішення).

Першим кроком до знаходження балансу діяльності є уникнення двох крайнощів (1 і 5 позиції шкали рейтингу).

Учитель може використовувати різноманітні тактичні кроки з метою збільшення кожного з елементів напруги. До таких можна віднести наступні.

Звуження структури: детальне пояснення правил будь-якої діяльності; акцентування уваги на їх суворому дотриманні; забезпечення кожного учасника зразком правил; часте звертання до відповідного алгоритму.

Послаблення структури: усвідомлення збентеження учасників на початку; запевнення їх у доволіному дотриманні цих правил; поступова презентація правил; пояснення і звертання до них у разі необхідності.

Прискорення темпу: організація виконання завдання; встановлення середнього ліміту часу.

Уповільнення темпу: визначення мінімального обмеження часу на виконання завдання. Якщо слухач або команда завершує вправу раніше вказаного часу, викладач наполягає на перевірці; пояснює правила контролю якості виконання, звертаючи увагу на невраховані недоліки виконання завдання.

Створення ситуації успіху: застосовується система балів для заохочення успішного виконання, проголошення і порівняння кількості балів кожного з учасників окремо або команд; нагородження команди переможця заохочувальним призом.

Посилення співпраці і взаємодії: зменшення напруги між усіма учасниками групи в ситуації змагання один з одним; застосування вибіркового аналізу для визначення переможців, наприклад, за швидкість, якість, продуктивність, творчий підхід, інноваційність тощо.

Урахування важливості самого процесу виконання: створення сприятливих психолого-педагогічних умов з метою отримання задоволення від навчання, застосовуючи елементи бонуси. Час від часу вчитель зупиняє хід роботи та здійснює перевірку. Учасники можуть запропонувати свої ідеї для стимулювання ще більшого інтересу.

Збільшення акценту на результативності: застосування системи балів для оцінювання виконаного завдання; обговорення отриманих результатів з членами групи.

Актуалізація індивідуальних потреб: за умови наявності різного рівня знань і умінь – комплектація груп з приблизно однаковим рівнем; спонукання пасивних слухачів до активної участі, забезпечення їх додатковою інформацією та можливостями.

Задоволення потреб групи: виявлення найбільш впливових слухачів, створення умов для виконання різних соціальних ролей, наприклад, керівника – підлеглого у процесі підрахунку балів, запису нотатків; надання групі можливості час від часу перевіряти рівень задоволеності.

Посилення зовнішнього контролю: залучення членів групи для здійснення зовнішнього контролю і розпоряджень.

Посилення внутрішнього контролю: тлумачення вчителем своєї ролі як фасилітатора (помічника), а не як лідера та експерта; виявлення інтересу обговорення зі слухачами їх навчальних бажань.

Оскільки програма зі встановлення балансу між всіма елементами напруги має дещо ілюстративний характер, доцільно використовувати додаткові тактики для забезпечення ефективної роботи вчителя дорослих.

Модель ефективної допомоги вчителя до, під час і після виконання групового завдання.

Крок 1. Визначення своїх переваг. Елемент гнучкості в роботі вчителя передбачає усвідомлення своїх переваг і утримання їх під контролем, з огляду на їх часте неспівпадання з потребами і можливостями групи.

Крок 2. Визначення переваг групи. Перш ніж планувати завдання, учителю необхідно зібрати інформацію про ймовірні переваги слухачів відповідно до основних елементів напруги. Найкращою стратегією отримання інформації є інтерв'ю з членами групи.

Крок 3. Структурування або перевірка завдання з урахуванням переваг членів групи. При складанні нового завдання вчитель повинен застосувати інформацію щодо переваг групи; послідовно опрацьовувати алгоритм та правила виконання завдання з визначенням можливих елементів напруги.

Крок 4. Хід виконання завдання. Вчитель повинен надати інструкції; не хвилюватися вносити додаткові корективи в разі необхідності; представити на огляд усе завдання повністю та визначити очікуваний результат його виконання.

Крок 5. Спонтанне внесення змін. Під час виконання членами групи завдання, вчитель повинен стежити за дотриманням оптимального рівня напруги. Однак у разі необхідності реагувати миттєво, застосовуючи всі можливі зміни для збалансування оптимального рівня.

Крок 6. Складання резюме. Після виконання завдання вчитель проводить підсумковий огляд за участю всіх слухачів, щоб з'ясувати усвідомлення різних рівнів напруги (наприклад, "Коли ви відчули, що завдання було занадто стислим?", "Коли ви відчули, що вчитель переривав

вас дуже часто?"). Учитель має зробити висновки і наступного разу взяти до уваги зауваження слухачів.

Оцінювання загальної готовності вчителя до роботи з дорослими.

До програм другої групи належать програми оцінювання загальної готовності вчителя до роботи з дорослими на основі визначення наявності і рівня розвитку особистісних якостей. Прикладом такого типу програм є програма за Сьюзен М.Нурре (Susan M.Nurre) [33]. Автор виокремлює ті особистісні якості, які необхідні для забезпечення ефективної діяльності вчителя (фасилітатора), визначають його загальну готовність до роботи з дорослими і сприяють створенню атмосфери співпраці зі слухачами. До таких можна віднести:

- Бути відповідальним (Be Proactive). Фасилітатор відповідає за планування і проведення заняття; визначає кількість необхідних вправ і час на їх проведення; планує декілька нестандартних завдань для спонукання до активного творчого мислення. За умови, коли група не готова виконати те чи інше завдання, запланований хід заняття порушується, внаслідок чого мета не досягається. У такому випадку гнучкість і варіативність набувають особливого значення з огляду на необхідність вносити зміни залежно від обставин, не відхиляючись від визначеної мети заняття.

- Бути цілеспрямованим (Begin With The End In Mind). На кожне заняття мають бути сформульовані цілі та завдання, які вчитель проголошує на початку заняття, акцентуючи увагу слухачів протягом усього терміну навчання.

- Визначати головне (Put First Things First). Учитель повинен правильно розрахувати свої сили і час. Доктор Ковей (Dr.Covey) визначає управління часом у площинах важливості й терміновості. Такі виміри часу можна використовувати при проведенні заняття для визначення часу на вивчення матеріалу і його засвоєння з повагою до часу слухачів. На його думку, у першу чергу варто звертати увагу на важливе й термінове. Якщо не викладено важливий матеріал, це може затримати хід заняття і поставлена мета не буде досягнута. Важливо також не залишати поза увагою важливий, але не терміновий для конкретного заняття матеріал, який можна опрацьовувати поступово.

- Досягати успіху (Think Win/Win). Учитель повинен продумати такі завдання та способи їх виконання, щоб кожен мав можливість досягти успіху. , від учителя вимагається концентрація уваги на створенні ситуації

успіху-виграшу й досягненні інноваційних рішень в складних нелінійних процесах навчання [13].

- Вислухати до повного розкриття висловленої думки (Seek First to Understand). Вчитель, як фасилітатор, повинен звертати увагу на зміст, манеру та побудову (структуру) висловлювання. Спонування вчителем уточнити, повторити у відповідь, відтворити сказане допомагає доповідачу і решті слухачів бути у постійній взаємодії. У такому випадку дорослі слухачі відчують справжню увагу та розуміння з боку вчителя, це стимулює їх бути більш щирими й активними.

- Синергетичність (Synergize). Викладач стимулює навчальну групу застосовувати творчі здібності, спілкуватися творчо, навчатися, досягаючи істину. Слухачі можуть продукувати кращі рішення разом, ніж кожен окремо [1].

- Бути здатним до самовідтворення (Renewal). Уміння підтримати та зберегти самого себе стимулює викладача знаходити час на збереження позитивного емоційного стану. Через високий рівень напруженості професійної діяльності організація робочого і вільного часу, яка враховує чотири виміри самовідтворення (фізичного, ментального, духовного та емоційного), допомагає вчителю уникнути стану хронічної перевтоми, підтримувати попередні набуті шість умінь та ефективно виконувати свою роботу (бути ефективним фасилітатором).

Отже, процес індивідуального оцінювання викладача та окремих складових навчального процесу є дуже важливим для удосконалення умінь планування і підготовки навчання, виявлення особливостей навчальної групи, потреб дорослих у колективній діяльності, для уникнення проблемних ситуацій, що забезпечує подальший професійний розвиток вчителя.

Таким чином, розгляд окресленої проблеми дозволяє дійти висновку про наявність позитивного досвіду оцінювання готовності вчителів-філологів до навчання дорослих у системі неперервної освіти Великої Британії і можливість його використання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. *Авраменко Л. К.* Групповое взаимодействие как фактор повышения эффективности образования взрослых : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / АПН СССР, НИИ общ. образование / Л. К. Авраменко. – Л., 1988. – 18 с.
2. *Громкова М. Т.* Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие [для системы доп. проф. образования, для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям (030000)] / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ, 2005. – 496 с.
3. *Змеев С. И.* Андрагогика : основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
4. *Кабакчи М. К.* Обучение взрослых лексико-грамматической стороне речи на английском языке в условиях краткосрочных курсов : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Кабакчи М. К. – Санкт-Петербург, 2002. – 16 с.
5. *Методика* викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник / кол. авт. під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої]. – К., 2002. – 327 с.
6. *Образование* взрослых : реальность, проблемы, прогноз / [под ред. С. Г. Вершловского]. – СПб., 1998. – 161 с.
7. *Основні засади розвитку вищої школи в контексті Болонського процесу* : документи, матеріали // Проект Закон України про освіту дорослих. Ч. 1. – Київ–Тернопіль, 2004. – С. 1–8.
8. *Семенова Ю. И.* Дифференцирующе-интегрирующий поход к организации вводно-диагностического курса по английскому языку во взрослой аудитории : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ю. И. Семенова. – Тамбов, 2004. – 21 с.
9. *Belbin M.* Team Roles at Work / M. Belbin. – Oxford/Elsevier : Butterworth Heinemann, 1996. – 215 p.
10. *Brundage, Donald H., Mackeracher, Dorothy.* Adult learning principles and their application to program planning / Donald H. Brundage, Dorothy Mackeracher. – Toronto : Min. of education, cop. 1980. – VIII. – 126 p.
11. *Carroll J. B.* Factor Analysis of Two Foreign Language Aptitude Batteries / J. B. Carroll. // The Journal of General Psychology. – Vol. 59. – 1959. – P. 13–18.
12. *Carroll, M.* Journal Writing as a Learning and Research Tool in the Adult Classroom / M. Carroll // TESOL Journal 4. – no. 1. – (Fall 1994). – P. 19–22.

13. *Conway, J.* Multiple Identities of an Adult Educator : A Learning Journal Story [Электронный ресурс] / J. Conway // The Final Frontier. SCUTREA 29th Annual Conference, edited by B. Merrill. Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults, 1999. – Режим доступа : <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000983.htm>.
14. *Croft, Kenneth.* Readings of English as a second language: For teachers a. teacher trainees / Kenneth Croft. – [2nd ed]. – Cambridge (Mass) : Winthrop, cop. 1980. – XXV. – 587 p.
15. *Daines John.* Adult Learning. Adult Teaching. Third Edition / Daines John, Daines Carolyn and Graham Brian. – Welsh Academic Press, Cardiff, 2002. – 136 p.
16. *Easton, Peter A.* Sharpening our tools: Improving evaluation in adult and nonformal education / Peter A. Easton. – Hamburg : UNESCO Inst. For education : Germ. found. For intern. development. – № 4. – 1997. – XII. – 323 p.
17. *Foley, G.* „Going Deeper: Teaching and Group Work in Adult Education” / G. Foley. – Studies in the Education of Adults 24. – no 2 (October 1992). – P. 143–161.
18. *Forms and methods of adult education : report of the second commission // World Conference on adult education : Report and resolutions, 2-d. Montreal, 1960. – Paris : UNESCO, 1963. – P. 16–25.*
19. *Gravells Ann.* Planning and Enabling Learning in the Lifelong Learning Sector / Ann Gravells. – [1 edition]. – Learning Matters Ltd, 2008. – 134 p.
20. *Gravells Ann.* Preparing to Teach in the Lifelong Learning Sector / Ann Gravells. – [3 edition]. – Learning Matters Ltd, 2008. – 120 p.
21. *Guthrie, James W.* Encyclopedia of education. Vol. 4 / James W. Guthrie // Thomson, Gale. – New York, 2003. – 1524 p.
22. *Harmer J.* How to Teach English / J. Harmer – Longman, 1997. – 186 p.
23. *Heimlich, J. E.* „Constructing Group Learning”. In Learning in Groups : Exploring Fundamental Principles, New Uses, and Emerging Opportunities, New Directions for Adult and Continuing Education / J. E. Heimlich ; edited by S. Imel. – San Francisco : Jossey-bass, 1996. – no. 71. – P. 41–49.
24. *Imel, Susan* Adult Learning in Groups [Электронный ресурс] / Susan Imel. – 1997. – Режим доступа : <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=pab&ID=72>

25. *Jarvis, Peter*. Adult and continuing education: Theory and practice / Peter Jarvis. – London–Canberra : Groom Helm ; New York : Nichols, 1983. – [16], – 317 p.
26. *Knights, B.* „Hearing Yourself Teach: Group Processes for Adult Educators” / B. Knights. – Studies in the Education of Adults 25. – no. 2 (October 1993). – P. 184–198.
27. *Learning Styles* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : work-learn.com
28. *Lewis, R.* How to communicate with the learner : making the package easy to use / R. Lewis, N. Paine. – London : Council for educational terminology, 1985. – VII. – 122 p.
29. *Lifelong Learning UK (LLUK)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : lluk.org.uk
30. *Minton David*. Teaching Skills in Further and Adult Education / David Minton. – [3 rd Rev edition]. – Thompson Learning, 2005. – 320 p.
31. *Moon, J. A.* Learning Journals : A handbook for Academics, Students, and Professional Development / J. A. Moon. – London : Kogan Page, 1999. – 176 p.
32. *Myers, J. L.* Self-Evaluations of the „Stream of Thought” in Journal Writing / J. L. Myers // System 29. – no. 4 (December 2001). – P. 481–488.
33. *Nurre M Susan* The habits of an effective facilitator [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.thefaciliator.com/htdocs/articles2.html>
34. *Pask, G., Laurillard*. Systems and Conversations [Электронный ресурс] / Pask, G., Laurillard. – Режим доступа : <http://www.lerningandteaching.info/learning/pask.htm>.
35. *Petty Geoff*. Teaching Today: A Practical Guide / Geoff Petty. – [4 th Revised edition]. – Nelson Thornes ; 2009. – 614 p.
36. *Race Phil*. Making Learning Happen : A Guide for Post-compulsory Education. – Sage Publications Ltd, 2005. – 248 p.
37. *Reece Ian*. Teaching Training and Learning: A Practical Guide / Ian Reece, Stephen Walker. – [6 Rev Ed edition]. – Business Education Publishers Ltd ; 2007. – 480 p.
38. *Richards J. C.* Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition / J. C. Richards and T. S. Rodgers. – Cambridge University press, 2001. – 270 p.
39. *Richterich, R.* Identifying the needs of adults learning a foreign language / R. Richterich, J. L. Chancerel // Prep. for the Council of Europe be Rene Richterich and Jean-Louis Chancerel. – Oxford etc. : Pergamon press, 1980. – IX. – 103 p.

40. *Rivers, Wilga M.* A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language / Rivers, Wilga M., Temperley Mary S. – Oxford Univ. Press, 1978. – 389 p.
41. *Rogers A.* Teaching Adults / A. Rogers. – Open Univ. Press, 2002. – 293 p.
42. *Seligson, Paul.* Helping Students to Speak / Paul Seligson. – Richmond Publishing, 1997. – 87 p.
43. *Success in English Teaching* / [by Paul Davies, Eric Pearse] // Oxford Handbooks for Language Teachers. – Oxford University Press, 2002. – 114 p.
44. *Wallace S.* Managing Behaviour in the Lifelong Learning Sector / Susan Wallace. – [2 Rev Ed edition]. – Learning Matters Ltd, 2007. – 97 p.