

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ADULT LEARNING MOTIVATION

Abstract

Psychological significance of adult education is aimed at enriching the creative potential and comprehensive development of personality. Leading motives are internal (increase their professional level, enjoy learning, get new acquaintances, expand the circle of communication), career motives: to hold a higher position / keep a job / meet the requirements of the employer / receive a higher salary).

Adult education is the basis of socio-economic and psychological development of the individual, the progressive enrichment of its creative potential. It is an integrative element of the vital activity of the individual, a condition for the constant formation of individual experience in the process of assimilating social experience at all stages of adult life as an active subject of knowledge, learning, work, communication.

Key words: Psychology of motivation, learning motivation, adult motivation, adult learning

О. О. Бабакіна, І. О. Степанець

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ

Підписання Україною Болонської декларації суттєво вплинуло на розвиток освіти і, зокрема, системи підвищення кваліфікації, відкривши широкі можливості для забезпечення академічної мобільності науково-педагогічних працівників, їх академічного та професійного визнання тощо.

Орієнтація розвитку системи національної освіти на цінності й інші орієнтири європейського освітнього простору актуалізувала потребу освітян України у вивченні та впровадженні досвіду провідних держав Європи і світу щодо організації освіти дорослих, як результат, з 1 грудня 2004 року Міністерством освіти і науки України видано наказ «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір» [6].

Вітчизняні науковці, оцінюючи вплив і значення євроінтеграційних процесів у сфері освіти, зазначають, що підписання Україною 19 травня 2005 року Болонської декларації визначило суттєві зміни в системі, зокрема, вищої освіти [2].

Цікавим і значимим для розвитку національної системи освіти дорослих є досвід Німеччини в кінці ХХ-го початку ХХІ століття.

Аналіз нормативно-правових актів та історико-педагогічної літератури доводить, що з 1990-х років у Німеччині особливо загострюється потреба у розвитку системи підвищення кваліфікації [1].

Майже у всіх федеральних землях створено центри підвищення кваліфікації, система підвищення кваліфікації у ЗВО передбачає роздільне навчання для «молодих» і досвідчених НПП з різних галузей наук.

Значимими для Німеччини у контексті розбудови СПК НПП є поширення міжнародної співпраці і академічної мобільності НПП. Основними напрямками реформ у вищій школі цієї країни нами визначено:

- поглиблення та інтенсифікація взаємозв'язку НПП з колегами з інших країн;
- стажування за кордоном (організація фінансування, стимулювання тощо);
- збільшення та урізноманітнення організаційних форм міжнародної співпраці;
- посилення академічної мобільності викладачів і здобувачів освіти;
- взаємне визнання фахових кваліфікацій і дипломів;
- посилення автономії ЗВО, зокрема у питаннях міжнародної співпраці.

Важливо зазначити, що підготовка викладачів для ЗВО у Німеччині відбувається у системі післядипломної освіти, як самостійної ланки системи освіти. Навчання тут за своєю організацією є дуальним.

Випускники німецьких чи зарубіжних університетів мають право на здобуття наукового ступеня доктора наук після виконання дипломної роботи, що є неодмінною умовою для роботи над докторською дисертацією. Науковий ступінь доктора філософії присвоює університет після 3-4 років навчання з відривом від виробництва після захисту дисертації. Цікаво, що молодим докторам для здобуття права викладати у вищій школі слід підготувати габілітаційну роботу на посаді наукового асистента. Ця робота характеризується науковою новизною і прикладним характером щодо вирішення певної проблеми [3].

На початку ХХ століття в Німеччині розвиток системи підвищення кваліфікації НПП ЗВО набув інтенсивного й екстенсивного характеру одночасно, оскільки зростала кількість та підвищувався рівень ефективності різноманітних форм підвищення кваліфікації: проведення освітніх, наукових, науково-практичних заходів; реалізація програм міжнародного і міжзонального обміну досвідом; організація заочно/дистанційного навчання, курсів, майстер-класів, вебінарів, семінарів, конференцій; наради, засідання з певних питань і проблем; взаємовідвідування занять; наукові дослідження; гуртки; педагогічні форуми тощо [1].

Серед найсуттєвіших особливостей організації і змісту діяльності в СПК НПП ЗВО слід назвати розробку моделей підвищення кваліфікації, орієнтованих на формування професійних компетенцій у викладачів ЗВО та особистісний підхід. У якості прикладу наведемо модель, розроблену 1995 року в центрі дидактики вищої школи і місті Дортмунд «Старт у навчання» («Start in die Lehre»), що склалися з трьох модулів обсягом по 60-80 академічних годин [5]. Перший – загальні засади педагогіки вищої школи, що включав інформацію про предмет, завдання, методика проведення наукового дослідження й освітній процес (об'єкт, суб'єкти, їх взаємодію). Ті, хто засвоював цей модуль, отримували сертифікат першого рівня як підтвердження належної кваліфікації. Другий – передбачає підвищення рівня володіння інноваційними методиками викладання освітніх компонентів у ЗВО і отримання сертифікату другого рівня. Третій – проведення проектно-дослідницької діяльності за обраною науково-педагогічним працівником темою (проблемою). Всі, хто завершив навчання, отримували сертифікати, що підтверджували набуті компетентності.

З 90-х років ХХ століття набула поширення модель підвищення кваліфікації впродовж 2-х років навчання у центрі дидактики вищої школи «ProLehre» м. Мюнхена [4]. За два роки слухачі обговорюють проблеми й окремі питання педагогіки вищої школи, вчать ораторському мистецтву, публічно виступати, ефективно використовувати мультимедійних засобів на лекціях, семінарах, практичних заняттях. Потім поглиблюють отримані знання і вміння, відвідують заняття один одного, аналізуючи їх методичну вивіреність і результативність.

Випускники (слухачі) отримують сертифікати, що засвідчують їх рівень компетентностей з комунікативної діяльності.

Слід наголосити, що таких курсів підвищення кваліфікації у Німеччині настільки багато, що науково-педагогічним працівникам інколи важко здійснити вибір із запропонованих моделей і тому здійснюються спроби їх систематизувати.

Позитивним у системі підвищення кваліфікації Німеччини, на наш погляд, є досвід, що стосується визначення обсягу курсів у кредитах, послідовності рівнів отримання сертифікатів після кожного модулю, проведення анкетування після завершення певного курсу, широка і глибока інформатизація процесу навчання.

У цілому слід зазначити, що на рубежі століть і дотепер у Німеччині процес перебудови системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників пов'язаний із забезпеченням сучасними програмами, мультимедійними засобами навчання, розширенням форм організації навчального процесу з використанням ІКТ (майстер-класи з використанням мультимедійних засобів та ОКТ, модернові Інтернет-форуми, курси online тощо).

Отже, здобутки системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників

у Німеччині певною мірою визначають і перспективи розвитку такої системи в Україні, зокрема, щодо забезпечення неперервності та інтернаціоналізації освіти, академічної мобільності в закладах вищої освіти, фінансування практико-зорієнтованих досліджень, вдосконалення нормативної бази, розширення мережі організаційних структур, кількості курсів та форм підвищення кваліфікації, забезпечення послідовності й рівневості в оволодінні (поглибленні) професійними компетентностями.

Список бібліографічних посилань

1. Бабакіна, О. О. (2020). Деякі аспекти розвитку системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти Німеччини (середина 70-х років ХХ – початок ХХІ століття). *East European Scientific Journal*, с. 39–41.
2. Бекешкіна, І., Злобіна, О. (2012). Болонський процес в Україні: що вдалося і що не вдалося. *Громадська думка*, [online] 7, с. 3–11. Available at: https://dif.org.ua/uploads/pdf/1363186939_2438.pdf [Accessed 12 Nov. 2021].
3. Капосльоз, Г., Невмержицький, В., Рибчук, О. та Розумний, О. (2016). Зарубіжний досвід професійного розвитку науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти. *Військова освіта*, 2(34), с. 96–97.
4. Borchard, Ch. (2002). *Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre*. Münster: Lit., 232 s.
5. Danys (2007). *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopt. 235 s.
6. Rada.gov.ua, (2004). *Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір*. [online]. Київ, Україна. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04> [Accessed 10 Nov. 2021].

References

1. Babakina, O. O. (2020). Some aspects of the development of the refresher course system for scientific and pedagogical staff of Higher Educational Establishments in Germany (mid-70^s of the 20th century- early 21st century) *East European Scientific Journal*, pp. 39–41.
2. Bekeshkina, I., Zlobina, O. (2012). The Bologna Process in Ukraine: what was successful and what was not. *Public opinion: the collection of scientific works*, [online] 7, pp. 3–11. Available at: https://dif.org.ua/uploads/pdf/1363186939_2438.pdf [Accessed 12 Nov. 2021].
3. Kaposloz, H., Nevmerzhytskyi, V., Rybchuk, O. and Rozumnyi, O. (2016). Foreign experience of professional development of scientific and pedagogical staff in the system of postgraduate education. *Military education*, 2(34), pp. 96–97.
4. Borchard, Ch. (2002). *Hochschuldidaktische Weiterbildung – Akzeptanz und Wirkung. Eine Analyse am Beispiel des Bausteinprogramms WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre*. Münster: Lit., 232 s.
5. Danys (2007). *Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag*. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopt. 235 p.
6. Rada.gov.ua, (2004). *On approval of the conceptual framework development of teacher education in Ukraine and its integration into the European Union educational space* [online]. Kyiv, Ukraine. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0998290-04> [Accessed 10 Nov. 2021].

Oksana Babakina, Ivan Stepanets

PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF SYSTEM OF REFRESHER COURSE OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF OF UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN THE CONTEXT OF GERMAN EXPERIENCE

Abstract

The article reviews and summarizes materials related to the system of refresher course of scientific and educational staff of higher educational establishments of Germany from the end of the 20th to the beginning of

the 21st century. Determining attention to the identification of peculiarities of theory and practice organization, forms and content of refresher courses of teachers in the centers of didactics, higher institutions in the federal states of Germany, the main directions of reforms in higher institutions of this country in the context of deepening European integration processes, in particular in the field of higher education, were discovered.

The directions of providing management and control over efficiency and quality of refresher training of teachers in higher educational establishments have been identified.

The modular approach in implementation of refresher training, that is interesting and useful for the development of the system of refresher course in Ukrainian higher educational establishments, has been characterized.

Based on the characteristics of some problems and tasks in the development of the institute of refresher course in Germany, the prospects for Ukrainian higher education institutions have been formed.

Key words: the system of higher institutions, development of refresher course scientific and pedagogical staff.

К. В. Батаєва

КОНЦЕПЦІЯ «ТРАНСФОРМАТИВНОГО НАВЧАННЯ» ДОРОСЛИХ Д. МЕЗІРОВА: ОСНОВНІ ІДЕЇ ТА ПРИНЦИПИ

Згідно з Д. Мезіровим, трансформативне навчання – це навчання, що породжує «парадигмальний зсув» у когнітивних та нормативно-ціннісних орієнтаціях дорослих учнів, що призводить до радикальних трансформацій у їх «особистісних парадигмах»: переходу від вузького, проблематичного та статичного бачення реальності до інклюзивної, відкритої, гнучкої смислової перспективи. Д. Мезіров розрізняє два типи трансформації смислової перспективи – «епохальну» (epochal) та «поступальну» (incremental) трансформацію [1]. Епохальна трансформація передбачає швидку зміну смислової перспективи дорослого учня (у напрямку від незнання до знання або від менш глибокого розуміння до глибшого). Поступальна (інкрементальна) трансформація є результатом невеликих зрушень у розумінні будь-якої проблеми, що з часом може призвести дорослого учня до усвідомлення того, що смислова перспектива змінилася.

На відміну від А. Жіордан, який вважав, що саме синтез нової інформації і вже сформованої концептуальної «решітки» є підставою самоконституювання світосприйняття учня, Д. Мезіров наголошує на важливості радикальних неузгодженостей між диспозиціями дорослого учня і тими знаннями, які він/вона отримує, – важливість так званої «дезорієнтуючої дилеми», яка «зазвичай є невідповідністю між тим, що людина вже сприймає як істину, і тим, що вона щойно пережила, почула і прочитала» [2]. Саме наявність такої невідповідності спонукає дорослого учня активно переоцінювати та переосмислювати наявний світоглядний досвід, творчо його реконфігурувати з метою реінтеграції у новий соціальний та навчальний контекст. Метою трансформативного навчання є формування творчої автономії дорослого учня, здатність до незалежного мислення. Як вважає Д. Мезіров, «відповідальність педагога полягає в тому, щоб допомогти учням досягти своїх цілей так, щоб вони діяли як більш автономні та соціально відповідальні мислителі» [3, р. 8]. Для досягнення цієї мети учнів заохочують захищати та пояснювати свої переконання, оцінювати якість доказів та аргументації, вміти заперечувати аргументи опонентів.

Важливим концептом теорії Д. Мезірова є поняття «фреймів референції» (frames of reference), тобто мовних і соціокультурних структур свідомості, завдяки яким людина тлумачить інформацію, приписує значимість життєвому досвіду і робить його зв'язним. «Фрейми референції вибірково формують та обмежують наше сприйняття, пізнання та почуття, формуючи наші наміри, переконання, очікування та цілі» [4, р. 92]. Якщо фрейми референції сконструйовані, людина майже автоматично та інерційно переходить від одного виду (розумової чи