

ПОРАДНИК ДЛЯ ТРЕНЕРА



Центральний Осередок
Вдосконалення Вчителів

Центральний Осередок Вдосконалення Вчителів
Ал. Уяздовські 28
00-478 Варшава
тел. (48 22) 345 37 00
факс (48 22) 345 37 70
www.codn.edu.pl
e-mail: codn@codn.edu.pl

Автори: *Б. Валькевич, Е. Кендрацька, А. Климович, К. Кошевська, Е. Любчинська, К. Персьцењяк, І. Подсядло-Дацевич, М. Помяновська, Ю. Пултужицький, Е. Тулвінська-Круліковська, А. Фіялковська.*

Координатор проекту: *Ева Бобінська*
Переклад: *Олена Стиславська*
Редактор: *Йоанна Господарчик*
Художня розробка: *Кишитоф Келбасінський*

Тексти походять із публікації Центрального Осередка Вдосконалення Вчителів «Порадник для тренера».

Публікація підготовлена за фінансової підтримки Міністерства Закордонних Справ Республіки Польща в рамках програми закордонної допомоги в 2007 р.

© Copyright by Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2007

I видання

ISBN 978-83-60814-11-6

Оригінал-макет: *Ян Яцек Сванєвич*
Видавництво: «Ортдрук», Бялисток, вул. Складова 9



ЗМІСТ

Андрагогіка як наука потрібна в роботі тренера – (Проф. Доктор Юзеф Пултужицький).....	5
Специфіка навчання дорослих – (Др. Кшиштоф Персьцєняк).....	11
Професійна компетентність тренера – (Малгожата Помяновська, Беата Валькевич)	21
Наставництво в роботі тренера – (Ізабелла Подсядло-Дацевич, Анна Климович).....	45
Курс як освітній проект – (Агнєшка Фіялковська, Ельжбета Тулвінська-Круліковська)	57
Планування навчальних занять з дорослими – організація часу та простору навчання – (Ева Любчинська).....	69
Навчальні методи в роботі з дорослими – (Анна Клімович).....	77
Робота з групою – (Катажина Кошевська).....	99
Евалюація в роботі тренера – (Агнєшка Фіялковська, Ева Кендрацька).....	117



Проф. Доктор Юзеф Пултужицький

АНДРАГОГІКА ЯК НАУКА ПОТРІБНА В РОБОТІ ТРЕНЕРА

Андрагогіка, яку ще називають педагогікою дорослих, це одна з найновіших педагогічних наук, змістом якої є теорія навчання дорослих. Навчання дорослих – це освітня практика в різних середовищах дорослих людей, а в її основі – педагогічна рефлексія та підсумок теоретичної навчальної роботи.

Термін «андрагогіка» був розповсюджений у другій половині XX століття, а його етимологічна відмінність від педагогіки сприяла автономії та відмінності нової теоретичної пропозиції. У давньому грецькому значенні педагогіка означає виховання хлопців, а андрагогіка стосується підлітків та молодих чоловіків. З цими двома термінами не можуть погодитись прихильники чітких назв, тому що вони не відносяться до жінок та зрілих людей. Педагогіка дорослих натякає на дитинність та брак теоретичної самостійності, андрагогіка, що звучить таємничо, запевнює відмінність значення та пов'язану з цим автономію.

Але для науки різниця полягає не в іншій назві, а в змісті, який вона аналізує. Педагогіка дорослих та андрагогіка – це синонімічні терміни, які можна однаково використовувати. Головне, це завдання та обсяг визначеного ними теоретичного аналізу.

Що вивчає андрагогіка? Перш за все, вона аналізує та описує освітянську дійсність в середовищі дорослих людей та її обумовленість. Тому по своїй суті це наука практична та нормативна. Окреслює ефективність та закономірність освітньої діяльності серед дорослих. Перші розважання в андрагогії мали характер порад, які відповідали на питання, як можна краще та ефективніше навчати дорослих шляхом організованого навчання або самостійного навчання. Ці два процеси створили основу наукової пропозиції. Безперечно, пізніше аналіз охопив інші, значно ширші сфери навчальної діяльності, тому що поряд з навчанням дорослих виникають проблеми опіки та соціальної роботи,

освітньо-культурної діяльності, питання вільного часу та навчання впродовж цілого життя. Окрім проектування освітньої діяльності, андрагогічний аналіз охоплює також її історію та багатство форм. Це дало початок історії освіти дорослих та компаративізму у сфері освітньої теорії та практики.

До перших робіт присвячених історії освіти дорослих належить публікація Д. Адсона *The History of Adult Education* (Історія освіти дорослих), яку було опубліковано в Лондоні у 1851 році. В групі компаративного аналізу незмінну вартість представляє великий том У. Уолтера *Демократія та культура. Освітня робота за кордоном: напрямки організації, типи, діяльність, методи*, який був опублікований в Варшаві у 1930 році.

Андрагогіка – це наука, яка пов'язана із суспільною педагогікою, професійною та військовою педагогікою, ресоціалізацією та педевтологією. Також використовує досвід філософії, психології, соціології, наук про культуру та мистецтво, теорії інформації та засобів масової інформації.

В усіх цих теоретичних пропозиціях аналізуються потреби та дії дорослої людини у суспільно-освітній діяльності та обумовленість цих дій.

Особливо пов'язані з андрагогікою суспільна педагогіка та педевтологія. Перш за все педевтологія, тому що не тільки розглядає вчителя як дорослого учасника освітнього процесу, але і дає можливість використовувати різноманітні форми діяльності вчителя у процесі самоосвіти та вдосконалення як приклад діяльності для інших середовищ дорослих людей. І тому у багатьох наукових осередках ця проблематика об'єднана. Створюються кафедри, які проводять дослідження у даному дидактичному напрямку. У відомому своїм авторитетом Інституті освіти дорослих у Санкт-Петербурзі вже впродовж багатьох років проводяться спільні дослідження у сфері освіти і виховання дорослих та питань професійної підготовки та роботи вчителів.



У 1993 році у Любляні на конференції з питань андрагогіки було всебічно розглянуто проблеми освіти дорослих та пропозиції їх дефінітивної переоцінки. Визнано, що це інтегральна частина системи освіти людей без огляду на вік та стадію розвитку.

Вказано, що однією з теоретичних основ андрагогіки повинна бути концепція Еріка Хомбургера Еріксона про фази розвитку людини у формуванні самосвідомості впродовж цілого життя.

У визначених восьми фазах життя три останні охоплюють підростання та процес дорослішання, коли формується зв'язок з оточуючим світом та способи функціонування в рамках сім'ї та суспільства. Основою цінності є отримання автономії, довіри, можливості реалізації власних ініціатив та амбіцій. Для Еріксона розвиток – це низка щораз нових конфліктів одиниці з оточенням. Конфлікти стосуються сфер інтимності, творчості та інтегральності інтимної сфери, а криза самосвідомості стає типовою історичною кризою сучасної людини, тому що суспільство перетворює нас всіх у „недорослих”¹.

Ідеї Еріксона чітко вказують на необхідність допомоги та поради зі сторони аніматорів. Така андрагогічна спеціальність розвинулась у Франції у міжвоєнний період для поживлення соціальної опіки, культурно – освітньої роботи та професійного порадиництва.

Робота та завдання тренерів натуральним чином пов'язані з андрагогікою, тому що це діяльність, яка ведеться серед вчителів, тобто певної групи дорослих людей.

В андрагогії, як в кожній теоретичній науці, існує модель понять, тобто сукупність аналітичних категорій, які становлять особливе бачення освітньої дійсності, її структури та механізми функціонування і змін. Паралельно з моделлю понять функціонує теоретично-методологічна орієнтація, яка створює онтологічні та епістемологічні тези. Онтологічні тези стосуються характеру суспільно-освітньої дійсності, а епістемологічні вказують на межі пізнання цієї дійсності та властивості способів її дослідження, з чого виникає набір методологічних директив. Отримані шляхом досліджень та досвіду емпіричні знання збагачують модель понять та окреслюють її закономірності та тенденції розвитку.

Андрагогіка має багату модель понять. Властивості дорослих, які навчаються, обсяг та вид матеріалу, який вони засвоюють, способи подачі інформації

та отримані результати – це важливі елементи цієї моделі та емпіричних знань, що її збагачують.

Видатні спеціалісти-андрагоги дали теоретичну дефініцію суті та завдань навчання дорослих.

Однією з найбільш визнаних вважається концепція американки П. Кросс. Вона окреслює освітню діяльність дорослих не як психічний акт, а як складний та довготривалий процес, у якому реалізуються очікування, що відповідають важливим цілям дорослих. Навчання веде до реалізації цілей та впливає на правильне відношення до мети та навчального процесу її реалізації. Кросс назвала свою концепцію моделлю ланцюга взаємодій, у якому потреби та очікування реалізації цілі можливі не тільки завдяки власній активності та самооцінці, але також завдяки допомозі освітніх закладів та осіб залучених у процес освіти. Це надає можливість ліквідувати труднощі у реалізації намірів та є джерелом інформації про те, як ефективно користуватися порадиництвом та іншими формами освітньої підтримки.

Подібне бачення проголошує швед К. Рубенсон, який назвав свою позицію парадигмою очікуваної вартості. Він вважає, що в основі цього процесу лежать потреби одиниці та пошук предметів і стану речей, які дозволяють реалізувати ці потреби. Така активність реалізується як навчальний процес, що веде до нових цінностей, якими можуть бути підвищення кваліфікаційної категорії, отримання визнання у середовищі, набуття нових знань або вмінь.

В останні роки найбільш поширеною концепцією участі у освітній діяльності вважається погляд Х. Бі щодо психологічно-морального розвитку дорослої людини, який окреслюється як теорія духовного розвитку особистості. Розвиток людини розуміється як процес, що відбувається впродовж цілого життя, у якому вирішальний вплив на досягнення інтегральності особистості має розвиток структури «я».

Це знаходиться у чергових стадіях розвитку та веде до зрілості, у якій одиниця отримує почуття свободи в рамках суспільного простору, у якому може реалізувати себе. В наступній стадії, яка окреслюється як „стадія пробудження,” одиниця виходить за межі індивідуального «я» та отримує здатність бачити психічні стани інших людей, розуміти їх досвід та відчувати їх емоції. Із пробудженням приходить здібність критичного бачення самого себе, свідомість власної недосконалості. Цей стан викликає бажання самовдосконалюватися

¹ Л. Вітовський, Розвиток та самосвідомість у циклі життя. Аналіз концепції Е. Еріксона, «Wit-Graf», Торунь 2000.



у різних формах та вимагає освітньої допомоги консультантів та спеціалістів, щоб досягнути гармонію з дійсністю та іншими людьми.

Представлені загальні ідеї трьох концепцій участі в освітній активності вказують на те, що в її основі лежать потреби та очікування, реалізація яких призводить до відкриття нових цінностей, які не тільки збагачують особистість, але і допомагають їй перейти на вищу фазу розвитку у суспільному та індивідуальному житті. Щоб досягти цього, необхідні два важливі елементи: матеріальна допомога та освітнє порадицтво. Ці елементи лежать в основі андрагогіки як методики освітньої діяльності. Школи, осередки вдосконалення, застосування відповідних програм та засобів реалізації, а перш за все, добрі спеціалісти – це одне із головних завдань системи освіти дорослих та андрагогіки.

Можна побачити близький зв'язок та необхідність взаємодії між педевтологією та професійним вдосконаленням у сфері освіти дорослих. Основні форми освітньої активності такі, як необхідність розвитку і надання порад у процесі самоосвіти та вдосконалення, є елементами, які об'єднують цю діяльність.

В структурі андрагогіки знаходяться головні поняття, цілі та цінності, освітні процеси, принципи, методи, форми та засоби навчальних дій. Окреме питання – це пізнавальні властивості учасників та напрямки подачі інформації або формування вмінь та відношень.

тренерам слід це взяти під увагу, керуючись принципом розвитку мотивації, виявлення потреб та зацікавлень вчителів, з якими вони працюють. Так само як і в кожній роботі з дорослими, важливо пізнати учасників, їх властивості, професійну компетентність, педагогічне вміння, а особливо, вміння виховувати. Тільки беручи під увагу такі дані, можна аналізувати діяльність та професійну компетентність вчителя. Це необхідно не тільки для того, щоб надати оцінку, але і для того, щоб показати потреби та можливості розвитку, підвищення якості, щоб робота вчителя відповідала принципам сучасної теорії освіти та виховання та з правильним формуванням виховного середовища, що базується на загальноприйнятих цінностях та націлене на співробітництво і взаємодію.

Розвиток сучасної андрагогіки та педевтології відбувається на основі вказівок спеціалістів ЮНЕ-

СКО: Рапорт Е. Форей, роботи П. Ленгранда та Е. Гелпі. З'явилися теж нові документи.

Основні та продумані вказівки щодо розвитку освіти у XXI столітті були записані у Рапорті *Освіта – тут знаходиться скарб*, який підготувала для ЮНЕСКО комісія на чолі із Жаком Делором. Дані вказівки повинні бути загальною рекомендацією не тільки для влади та освітніх закладів, але також для тренерів та всіх вчителів. В рамках своїх завдань та освітніх обов'язків тренери повинні вводити основні вказівки цього рапорту в свою дидактично-виховну практику. У ньому сформульовано чотири основні підвалини сучасної освіти:

- «вчитись, щоб знати, об'єднуючи загальну культуру з можливістю поглибленого вивчення невеликої кількості предметів – вчитись навчатись, щоб вміло використовувати можливості, які створює навчання впродовж цілого життя;
- вчитись, щоб діяти з метою здобуття не тільки професійної кваліфікації, але найважливіше – компетентності, яка дозволить протистояти різним ситуаціям та працювати у команді;
- вчитись, щоб жити у злагоді з іншими, розуміти їх та усвідомлювати взаємозалежність, прагнути взаєморозуміння та миру;
- вчитись, щоб бути – щоб легше досягти повного розвитку власної особистості та бути спроможним постійно діяти, поширюючи особисту незалежність, притримуючись власної думки та усвідомлюючи особисту відповідальність”².

Ці головні елементи повинні бути в основі нових напрямків загальної, позашкільної освіти та освіти дорослих, а також нової системи підготовки та вдосконалення вчителів. Вони окреслюють основні завдання тренерів в процесі вдосконалення роботи вчителів та індивідуальних консультацій і порадицтва.

В рапорті, в частині, де йдеться про нові функції та можливості вчителів, читаємо: «Вчителі відіграють основну роль у формуванні позитивного або негативного відношення до навчання. Вони повинні пробуджувати зацікавленість, розвивати самостійність, заохочувати до інтелектуальної точності та створювати умови, необхідні для формальної освіти та безперервної освіти. Роль вчителя як ініціатора змін, взаєморозуміння та толерантності, ще ніколи не була так очевидна... Компетентність, професійність та відданість, які

² Ж. Делор (ред.) *Освіта – тут захований скарб. Звіт для ЮНЕСКО Міжнародної комісії освіти для XXI століття*, Радом 1998, ст. 100-102.



вимагаються від вчителя, накладають на них велику відповідальність (...) якісна освіта вимагає, щоб майбутні вчителі були у постійному контакті з досвідченими професорами та дослідниками, що ведуть роботу у своїх дисциплінах. Вчителям-практикам необхідно регулярно створювати можливість вдосконалюватись завдяки робочим сесіям в групах та стажуванню в рамках безперервного навчання. Зміцнення безперервного навчання, здійснюваного у найбільш гнучкий спосіб, може допомогти підняти рівень компетентності та мотивації вчителів і покращити їх стан»³.

Безперервне навчання стає не тільки метою, але і основною формою сучасної освіти. В рапорті Делора проблема навчання впродовж цілого життя була підкреслена у окремому розділі та розглянута як одне із головних завдань та змін в освіті ХХІ століття: «Ідея освіти впродовж цілого життя – це ключ до ХХІ століття (...) приймаючи нову форму, безперервне навчання виходить за рамки того, що практикувалось до цього часу (...) за рамки доповнення освіти, вдосконалення, перекваліфікації та професійної підтримки дорослих»⁴. «Розвивати програми безперервного навчання таким чином, щоб кожен вчитель міг часто ними користуватися, особливо за посередництва відповідних комунікаційних засобів»⁵.

Система безперервного навчання вимагає кваліфікованих тренерів, які, застосовуючи різні форми та використовуючи сучасні засоби, введуть в дію основи цієї ідеї до освітньої практики вчителів. Тренери, щоб поширити традиційну систему вдосконалення вчителів сфері змісту та методів навчання, повинні впливати на загальний розвиток вчителів у царині культури, знання сучасного світу, розповсюдження принципів взаєморозуміння та співробітництва, а перш за все, в техніках та методах впливу на особистий розвиток.

Відомий французький спеціаліст у галузі безперервної освіти П. Ленгранд спільно із своїми співпрацівниками представив для ЮНЕСКО нові сфери постійної самоосвіти⁶. Ці сфери важливі для ефективної безперервної освіти. Вони тісно пов'язані з позашкільною освітою, але також мають своє коріння в програмах та змісті загальної освіти та підготовки вчителів. Чергові дослідження представляють питання спілкування, навчання людини, ролі часу та простору у безперервній

освіті, значення мистецтва, техніки та науки, розвитку моральної та громадянської свідомості. Якщо розглядати це в рамках традиційних сфер освіти, можна відокремити інтелектуальне, суспільно-моральне, естетичне, політехнічне виховання та здоров'я. Це, безперечно, основні сфери самоосвіти вчителів та допомоги і консультацій зі сторони тренерів.

В освіті дорослих та андрагогіці розвинулись певні автономні освітні процеси, які також можна використати в системі підготовки та вдосконалення вчителів. Перш за все, це самоосвіта та порадицтво.

Самоосвіта – це не тільки освітній процес, але і стиль життя, вдосконалення власної особистості в усіх царинах: інтелектуальній, суспільно-моральній, естетичній та фізичній. Головним фактором та умовою самоосвіти є навчальна активність, що виникає з самостійно запланованої та реалізованої навчальної діяльності для себе та суспільного середовища.

Самоосвіта об'єднується та переплітається з формами програмної освіти, з культурно-освітньою діяльністю, з особистою інтелектуальною та мистецькою творчістю; взаємодіє із суспільними процесами.

Пізнавальний стиль життя реалізується, головню, завдяки самоосвіті. Розповсюдження ідеї навчання впродовж цілого життя створює нові потреби та умови для розвитку самоосвіти та його повного розуміння як активного навчального процесу, в якому доросла людина може всесторонньо розвиватися та формувати себе як особистість згідно цінностей, які визнає.

Самоосвіта – це перш за все, самостійний процес, якому можуть допомагати інші та який може відбуватись у групових формах: дискусійних групах, гуртках, групах самоосвіти або семінарах. Щоб зацікавити учасників та розповсюджувати самоосвітню діяльність, створюються такі форми підтримки, як курси, система порадицтва, методична допомога, консультації, інструктаж. Для процесу самоосвіти необхідні два елементи: пробудження мотивації до пізнавальної активності та забезпечення відповідної методичної підготовки до подальшої самостійної навчальної діяльності.

За педевтологією це два головні завдання тренерів, які при підготовці вчителів до самоосвіти

³ Там само, ст. 147, 150, 157.

⁴ Там само, ст. 113.

⁵ Там само, ст. 154

⁶ П. Лен гранд (ред.) *Сфери перманентної самоосвіти*, переклад І. Войнар та Я. Кубін, Варшава 1995.



та професійного вдосконалення, спираються на зацікавлення та мотивацію і одночасно впливають на правильне розуміння навчальної діяльності. Це необхідно, щоб практика навчання та виховання відповідала вказівкам сучасної педагогічної теорії.

Одночасно з розвитком знань і техніки самоосвіти змінила свої форми, методи та засоби. Вони були збагачені сучасною технікою, наприклад, можливість використання мікрографії та комп'ютерів для реєстрування та подачі інформації. Створилась нова система мультимедійної подачі інформації, яка використовується не тільки в школах та на курсах, але також у самостійному навчанні.

Модернізація самоосвіти відбувається не тільки завдяки технічним засобам, але також завдяки системному аналізу цього процесу. Згідно із системним підходом процес самоосвіти конкретизує способи реалізації завдань та мету, яку усвідомлюємо. Тоді повністю використовуються отримані знання, окреслюються засоби та можливості самостійного пізнання нових тем, набуваються нові вміння або реалізуються інші дії чи рішення. Чіткіше, ніж в традиційному розумінні, розглядаються фактори, які вносять перешкоди до процесу самоосвіти. Систематичний контроль дозволяє окреслити, чи процес самоосвіти відбувається правильно та оптимально до існуючих умов та можливостей, чи можливо необхідно щось змінити у ході цього процесу або елементах, з яких він складається.

Системний аналіз не тільки допомагає у конкретній реалізації дій пов'язаних з самоосвітою, але і робить цей процес більш оптимальним, як інтелектуальну діяльність притаманну освіті дорослих. Із поєднання традиційного досвіду з системним баченням та використанням комп'ютерів виходить не тільки нова постать процесу самоосвіти, але також більші можливості навчатися та можливість більш загальної реалізації в індивідуальній пізнавальній активності.

Після розповсюдження освіти дорослих та реалізації засад безперервної освіти, самоосвіта почала відігравати головну роль у культурній та інтелектуальній активності сучасного суспільства. Важливу роль відіграють загальноосвітні школи, які повинні підготувати учнів до самоосвіти, розвивати зацікавленість пізнанням, навчити методів самостійного навчання.

У відношенні до вчителів цей процес відіграє основну роль у системі вдосконалення освіти. Педагогічні інститути дають тільки основну професійну підготовку. Повний розвиток, який відповідає

сучасній теорії та практиці освіти, відбувається шляхом самоосвіти, який заохочується та підтримується тренерами. В освіті вчителів тренер відіграє роль ініціатора та провідника. Повинен не тільки добре зрозуміти роботу та потреби вчителя, але також окреслити ефективні способи реалізації процесу самоосвіти.

Освіта дорослих також реалізується шляхом освітнього порадиництва та інших видів індивідуальної діяльності.

Потреби допомоги середовищу дорослих великі та різні. Культурна діяльність, суспільне життя, професійні та особисті проблеми нерідко бувають джерелом багатьох труднощів, які неможливо вирішити та з'ясувати самостійно. З цієї метою розвинулась порадиницька діяльність, яка є важливою і необхідною цариною освіти дорослих. Порадиництво охоплює різні питання і здійснюється в консультаційних центрах різного типу: професійних – охорони здоров'я, родини та спеціальних – сільськогосподарських, технічних – для інвалідів, для батьків дітей з недостатками в розвитку, тощо. Характерними для освіти дорослих закладами були колись консультаційні центри самоосвіти, які допомагали дорослим, що починають вчитись, або мають проблеми з навчанням.

Порадиництво або допомога можуть відбуватись у спеціально для цього створених закладах та мати різну форму. В освітньому порадистві є три види допомоги: надання інформації, орієнтація та поради. Кожна з них має визначені завдання. Надання інформації полягає у інформуванні про освіту дорослих, програми, спеціальності, типи завдань до виконання, правила прийняття та отримання дипломів, цінність дипломів обраної програми освіти.

Орієнтація – це наступний етап, який полягає у наданні допомоги у реалізації обраної програми. Методичні вказівки, додаткові пояснення, консультації та прикладові описи понять служать кращому зрозумінню суті обраного напрямку та правильній адаптації до програмних вимог та форм реалізації дидактичного процесу.

Поради – це допомога у прийнятті рішень або вирішенні проблем, з якими дорослий не може сам впоратися. Вибір діяльності, напрямки подальшого навчання, теми для самостійного опрацювання або емпіричних роздумів – це основні завдання у наданні рад. Це можуть також бути професійні поради: сільськогосподарські, торгівельні, або наприклад, питання обладнання житла чи пошиття одягу. У професії вчителя це методичні поради,



які допомагають створити власний стиль навчання та організації дидактичного процесу.

Освітнє порадицтво має багату традицію та є основою змін пов'язаних із вдосконаленням роботи вчителів. Інспектори, вчителі-методисти, консультанти та тренери – це важливий елемент системи порадицтва для вчителів, а його ефективність впливає на якість освіти.

Порадицтво в освіті дорослих випрацьовує нові форми ефективних дій, які повністю придатні в роботі тренера-консультанта. Теорія освіти дорослих вказує не тільки на рішення, що необхідні у порадицтві для вчителів, але також окреслює важливі для цього процесу умови. Варто пригадати основні рішення.

Суть освіти дорослих, яка окреслена у кінцевому звіті на конференції в Токіо та в *Рекомендації* ЮНЕСКО з Найробі, полягає у активності в процесах формальних та інших для розвитку духовної вартості людини, для зміцнення ідеї миру та міжнародного порозуміння, розвитку співробітництва та елімінації домінації. Завдання освіти дорослих полягає у скеруванні та навчанні дорослих людей самостійно вчитись, формувати власну позицію та збагачувати моральний рівень⁷.

І тому суспільна, культурна та освітня активність дорослих вимагає самостійності та розвитку самоосвіти.

«Освіта дорослих – це цілий комплекс освітніх процесів, завдяки яким дорослі особи розвивають свої здібності, накопичують знання, вдосконалюють професійні та технічні кваліфікації, отримують нову професію, змінюють відношення та поведінку, беруть активну участь у суспільному, економічному та культурному розвитку»⁸. Ці елементи дефініції, записані у *Рекомендації*, звертають увагу на активну участь дорослих у різних процесах. Це багата сфера активності, яка вимагає самостійності і свідомого вибору та переоцінки.

Дефініція з *Рекомендації* стосується різноманітних освітніх процесів: формальних і неформальних, незалежних від змісту, рівня розвитку та методів, продовження освіти чи доповнення, відносяться до теоретичних знань та практичного відношення та поведінки. Це дуже важливе розуміння, тому що з нього виникає необхідність активної участі у реалізації процесів освіти дорослих. Не вис-

тарчить ходити на заняття та слухати, потрібно також діяти. Це необхідна умова для початку та розвитку самоосвіти.

Рекомендація окреслює одинадцять основних цілей освіти дорослих. В групі освітніх цілей, в контексті процесу самоосвіти, привертає увагу розвиток вміння користуватися різними джерелами знань, підвищення професійної кваліфікації, розвиток активності, поєднання цього розвитку із вдосконаленням професійної кваліфікації, розвивання вміння правильно використовувати вільний час, розвиток зацікавлення, формування вміння використовувати засобів масової інформації як джерела знань та розповсюдження суспільної думки.

Окрема ціль – це розвивати вміння навчатись, також самостійно. Вона завершує та підводить підсумок цілого переліку завдань. Завдання самоосвіти також знаходяться у інших цілях, які звертають увагу на формування відношень, розвиток вмінь, вдосконалення розуміння, різноманітні суспільні та культурні дії; одним словом, на утворення нових свідомих форм активності з метою вдосконалення та розвитку дорослих та інших учасників всіх освітньо-виховних дій.

Інші фрагменти тексту *Рекомендації* також звертають багато уваги на процес самоосвіти. В десяти принципах розвитку освітньої роботи наголошується на тому, що необхідно брати під увагу потреби дорослих людей, забезпечити постійний розвиток, розбудити зацікавленість культурою та важливими сферами діяльності, створювати при допомозі освіти кращі умови життя, роботи; вдосконалення взаємовідносин між людьми чи навіть зміну стилю життя на більш рефлексивний, пізнавальний, свідомо реалізований з програмою власного самоусвідомлення. У цій високій панорамі ідеалів та цілей освіти дорослих головним мотивом є практична реалізація процесу самоосвіти. Це важкий та складний процес, який залежить від багатьох факторів, конкретної суспільної та освітньої ситуації країн та середовищ, але, як наголошується в *Рекомендації*, освіта дорослих буде надалі виправляти недосконалості загальної освіти. Так і самоосвіта буде служити як освітня компенсація, а одночасно розвивати пізнавальну та творчу активність у сферах життя, роботи, культури і науки.

⁷ Final Report Third International Conference on Adult Education, ЮНЕСКО Tokyo, 26 липня – 7 серпня 1972.

⁸ Recommendation on the Development of Adult Education, Adopted by General Conference at its nineteenth session, ЮНЕСКО Найробі, 26 листопада 1976.



Др. Кшиштоф Персьцєняк

СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Процес навчання людини завжди викликав зацікавленість представників різних наук. Філософи, психологи та педагоги намагалися зрозуміти його суть та відшукати відповіді на такі питання: як відбувається процес навчання; чи кожен вчиться так само; від чого залежить ефективне навчання; які фактори заважають ефективній освіті?

Вирішення цих питань стало особливо нагальним, коли розповсюдилась концепція, згідно якої людина повинна розвиватися впродовж усього життя (*life-span development*). Освіта дорослих, як невід'ємна частина життєвої активності, почала набирати великого значення. Від педагогів очікують відповідей на питання, як зробити навчання не тільки ефективним, але й приємним. Однак, тут відсутні однозначні вказівки. Організація ефективного процесу навчання дорослих вимагає, перш за все, пізнання факторів, які визначають специфіку навчання загалом, а також пізнання їх властивостей та функцій у процесі навчання.

Варто спочатку пригадати, у чому полягає суть навчання людини і з чого складається цей процес. У літературі можна відшукати різні пояснення. Не торкаючись подробиць, розглянемо головні погляди та відмінності, спробуємо окреслити, що виникає з них для практики тренера.

Психологи окреслили декілька способів навчання та ґрунтовно описали їх властивості. Головне значення для процесу навчання мають три підходи: біхевіоральний, пізнавальний та гуманістичний¹.

Біхевіоральний підхід ґрунтується на інструментальній обумовленості. Це найпростіша форма навчання нової поведінки. Застосовуючи його у сфері освіти, слід пам'ятати, що він полягає у створенні асоціацій між бажаною поведінкою та

нагородою. А це, за теорією, збільшує вірогідність виникнення такої поведінки наступного разу. Багаторазова нагорода сприяє формуванню постійної навички. Але не можна забувати, що набутий таким чином спосіб поведінки, у переважній більшості випадків, має суспільний контекст. Це нагороди та покарання від суспільства, оточення; а їх відповідні пропорції дозволяють людині навчатись.

На основі вище зазначеного тренери можуть зробити, принаймні, три висновки:

1. Навчання відбуватиметься ефективніше, якщо тренер сприйматиметься дорослими слухачами як особа з їхнього середовища (буде одним із них, хоча матиме інший статус).
2. Тренер подбає про відповідну підтримку та динаміку процесу навчання, наближену до реального середовища професійної діяльності учасників.
3. Процес навчання буде організовано таким чином, щоб була можливість рефлексивного мислення та розуміння того, що відбулося, і щоб водночас закінчився однозначними вказівками для учасників.

Завдання тренера згідно біхевіорального підходу – це, перш за все, забезпечення особистого формального статусу та чітке дотримання програми занять, яка повинна мати незмінний ритм: наприклад, короткий теоретичний вступ, аналіз конкретного прикладу, запис вказівок щодо поведінки у тій чи іншій ситуації, вправа, перерва, тощо.

Пізнавальний підхід використовує поняття «чорної скрині» для опису процесу навчання. У цій скрині приховані всі процеси, пов'язані з інтелектом людини, які відбуваються під час навчання. За даною концепцією ефективність навчання людини

¹ Володарський З., *Психологія навчання*, PWN, Варшава 1999; Метзель Г., *Психологія навчання. Практичний підручник для педагогів та вчителів*, GWP, Гданськ 2002, ст. 35-51.



полягає не тільки в накопиченні знань, але також у вдосконаленні та розвитку вмінь і формуванні певної поведінки. Ефект, тобто те, чого навчилась доросла людина, у великій мірі залежить від кількості та якості отриманої інформації, яка відноситься до певної теми у структурі знань, та від попередньо набутих вмінь виконувати різні дії. Ці два види інтелектуального капіталу (декларативні знання, у яких міститься інформація про речі та події, і процедурні знання з інформацією про способи діяльності) записані у формі штампів, тобто узагальненого досвіду індивідуума, який дозволяє йому відповідно реагувати у конкретних ситуаціях. Пізнавальний підхід також дає можливість зробити принаймні три висновки, важливі з точки зору роботи тренера:

1. Запропонований тренером зміст навчання повинен базуватися на інформації, яка вже відома дорослим учням. Слід враховувати їх індивідуальний досвід.
2. Ефективність присвоєння нової інформації залежить від застосування технік вступного навчання².
3. Тренер повинен так запланувати навчальну активність учня, щоб в результаті особистого «внутрішнього тренінгу» учасника занять виник новий штамп, тобто адекватна реакція на якусь типову ситуацію. Варто пам'ятати, що штампи не описують проблемних ситуацій.

Прийняття принципів пізнавального підходу веде до зміни формальної ролі тренера. Він повинен бути експертом, який завдяки глибоким знанням та різноманітному досвіду не тільки не уникає «творчих криз» під час занять (вони виникають в наслідок конфронтації знань тренера із знаннями учасників), але навіть провокує такі ситуації, спонукаючи групу інших експертів (слухачів) до їх вирішення.

Гуманітарний підхід – це найменш цілісна та емпірично перевірена сукупність поглядів щодо навчання людини³. В його основі лежить думка, про те, що це учень шляхом власної активності визначає хід процесу навчання. Важливі фактори цього процесу – це рівень незалежності учня та свобода у визначенні навчальних цілей.

Представники цього підходу вважають, що процес навчання полягає у ідентифікації та наслідуванні поведінки інших людей, яка вважається

ефективною з точки зору того, хто вчиться. Ключовим терміном для розуміння ідеї цього підходу є інтерпретація «стану контролю» над процесом навчання.

Прихильники гуманітарного підходу стверджують, що людина, яка вчиться самостійно, контролює цей процес. Ілюстрацією цього переконання може бути спосіб вирішення учнем конфлікту, який виникає в результаті розбіжності між його освітньою метою (потребою) та змістом (матеріалом), який пропонує вчитель. На думку прихильників гуманітарного підходу, така суперечка завжди вирішується на користь мети при одночасному зменшенні вартості непотрібного, з точки зору учня, змісту. Буває так, що вчителя нерідко критикують за теоретизування.

Позиція вчителя змінюється у ході навчання: із особи, яка проголошує готові рецепти, він перетворюється на провідника або опікуна, який допомагає, організовує та демонструє учням можливість різноманітного досвіду, з якого можуть вільно скористатися для заспокоєння їх суб'єктивних потреб.

З точки зору цього підходу тренер повинен:

1. Ознайомитися із суб'єктивними цілями учасників навчання, зрозуміти та прийняти їх.
2. Передбачити та підготувати факультативний матеріал у програмі навчання.
3. Дозволити учням самостійно досягти мети та допомагати їм порадами і підтримкою.

За гуманістичним підходом тренер відіграє роль радника, зорієнтованого на цілі учня, спільно з ним покращує стан його знань. Такий підхід передбачає активність двох сторін, безперервне постачання новою інформацією, кумуляцію досвіду. Все це має сприяти тому, щоб учень міг свідомо перевірити ступінь досягнення своєї мети.

Представлені вище підходи по-різному описують процес навчання людини. Кожен потенційний тренер повинен брати їх під увагу, тому що вибір підходу впливає на якість освіти. І хоча наука не дає однозначних відповідей на питання щодо найякіснішого підходу, однак, дає багато вказівок щодо оптимального вибору. Тренер повинен продумати всі варіанти та обрати таку модель навчання дорослих, яка б надавала йому почуття впевненості і дозволяла ефективно застосовувати

² В літературі можна зустріти різні терміни що окреслюють дії, які відбуваються перед початком навчання. До них зараховуються вступні тести, які дозволяють зрозуміти рівень знань слухачів, спільне окреслення цілей навчання в рамках навчальної угоди та інші дії такого типу.

³ Роджерс А., *Teaching Adults*, Press Milton Open University Keynes 1991, ст. 48.



різні методичні рішення та разом із дорослими учнями отримувати задоволення від навчання.

Навчання дорослих – декілька основних принципів

Розвиток людини неможливо поділити виключно на етап навчання та етап використання того, чого вона навчилася. Процеси навчання та використання ефектів навчання відбуваються одночасно, взаємодоповнюються та зміцнюються⁴. Але їх суть не полягає у тому, що на протязі життя людина поповнює свій багаж «лінійним» способом, тобто додаванням нового досвіду до попередньо набутого. Сформовані вміння, не забуваються, вони використовуються тоді, коли людина готова їх застосувати. Стан такої готовності проявляється у різних людей у різних періодах їх життя, тому що – і це необхідно підкреслити – термін «дорослий» охоплює дуже широку групу осіб і навчання кожної особи з цієї групи може бути цілком інше. Одні в освіті шукають шлях до реалізації власної мети, дотримання принципів партнерства та незалежності, інші, навпаки, очікують настанов, розпоряджень, вказівок та рецептів.

Без огляду на нюанси в дефініції, можна ствердити, що дорослий – це одиниця, яка постійно розвивається. Цей процес починається від моменту народження і закінчується смертю⁵. Тому твердження про те, що навчальна активність закінчується у віці 25 років, вважається застарілим. Безперечно, змінюється темп та динаміка навчальної активності людини, сфери та зміст її зацікавлень, але життя на кожному своєму етапі кидає людині виклик, реалізація якого теж залежить і від змін освітнього характеру.

Оскільки навчання дорослих має безперервний характер (впродовж усього життя) та охоплює майже всі сфери людської діяльності, слід зазначити, що в процесі навчання дорослий здобуває нові знання через призму попередньо набутих знань. Важко уявити собі іншу ситуацію. З однієї сторони, процес навчання дорослих не може починатися «з нуля», а з іншої, це не означає, що будучи в тому самому віці, дорослі мають однакові знання.

Тому дорослі індивідуально оцінюють придатність пропонованих знань, і якщо виникають труднощі із їх практичним застосуванням, вважають набуті знання непрактичними та непотрібними.

Безперервна оцінка придатності отриманих знань впливає на те, що дорослі по-різному використовують функції психіки у процесі навчання. Якщо простежити за освітньою дійсністю, складатиметься враження, що дорослі вчаться тільки для того, щоб погодитись або не погодитись із змістом навчального матеріалу. Таку оцінку можна зробити на основі досліджень та спостережень⁶. Форми навчання дорослих в основному базуються на слові або подачі інформації у односторонньому напрямку. А це пов'язане із домінуванням складних психічних функцій (поняттєве і символічне мислення),⁷ що притаманне людям дорослим. Однак, не треба забувати, що у процесі навчання нам залежить на тому, щоб цілеспрямовано здійснювати зміни у знаннях та вміннях. В такому контексті це нова ситуація для дорослого учня. А у цілком нових ситуаціях, він, аналізуючи факти та набуваючи чергові вміння, здійснює маніпуляційні дії. Для нього важливим починає бути те, що він може «відкрити» шляхом власних дій.

Чого дорослі бажають навчатись? Як використовують власну мотивацію для досягнення навчальних цілей? Чи необхідно підтримувати їх зацікавленість освітою при допомозі зовнішньої системи нагород і покарань, чи слід довіряти їх «раціоналізму», який відіграватиме роль сумління та слідкуватиме за тим, щоб були досягнуті навчальні цілі? Можна припустити, що незалежно від віку, це, перш за все, внутрішня мотивація сприяє досягненню навчальної мети. Дорослі краще вивчають те, що їх цікавить, що відповідає їх потребам та приносить їм користь. Якщо дорослі помічають зв'язок між попередньо набутих знаннями та пропозицією навчання, то процес здобування нових знань відбувається ефективніше. Ця тенденція посилюється, якщо зовнішня програма (пропозиція навчання) пов'язана із внутрішньою програмою (необхідність та очікування) і особистим досвідом. Це зовсім не означає, що дорослі не можуть присвоїти нецікавий матеріал. Засвоєння такого

⁴ Бжезінська А., Вілінський П., *Підтримка розвитку дорослої людини*, «Edukacja Dorosłych» том 8, 3.

⁵ Петрасінський З., *Розвиток дорослої людини*, Wiedza Powszechna, Варшава 1990.

⁶ Ринок навчальних послуг (Звіт з дослідження), Економічна агенція POIG, Варшава, 1999.

⁷ Стемплевська К., *Розвиток репрезентації, у: Психологія та пізнання*, Матерська В., Тишка М. (ред.), PWN, Варшава 1992.



матеріалу також має свою вартість, але вимагає від тренера більше зусиль, щоб зацікавити учнів програмою, яку пропонує.

Якщо тренер бажає відповідати цим та багатьом іншим вимогам, він повинен запроектувати цикл власної діяльності та діяльності слухачів так, щоб у ньому було мінімум незрозумілого матеріалу, методичних пасток та дискомфорти, у психічному плані, ситуацій.

Сформулюємо декілька важливих порад:

- **Досвід слухачів повинен бути початковим пунктом, до якого необхідно постійно звертатись у процесі реалізації цілей та змісту програми.**

Як вже було сказано, дорослі починають навчання з багажем власних знань, думок, переконань та навичок. Вони – не чиста сторінка, на якій можна записати нову програму, а навпаки, дорослі учні постійно опираються на власний досвід і за його допомогою оцінюють користь нових пропонувань знань. Їх сприйняття залежить від кореляції з попереднім досвідом.

Якщо простежити за освітньою практикою, можна ствердити, що не всі це розуміють. Вчителі, які працюють з дорослими, не співвідносять навчального змісту із тим, що вже знають та вміють слухачі курсів. Це ускладнює пристосування нової інформації до структури знань учасників, і навіть у випадку її сприйняття існує загроза ізоляції отриманої інформації.

Роль тренера полягає у тому, щоб допомагати дорослим учням поєднувати те, що нове з тим, що вже знане.

Наступна помилка – це заперечення придатності знань та досвіду дорослого, як таких, що суперечать вимогам дійсності. В результаті такого підходу учасники відчувають, що їх легковажать, у них негативне ставлення до тренера. Вчителі, яких більшість у навчальній групі на заняттях тренерів, додають до цього особистий скептицизм, маніфестують недовіру до пропонованого матеріалу та методів і не бажають виконувати пропоновані завдання.

Помилковою теж є думка про те, що можна стерти попередній досвід дорослого учня та накопичувати знання «від нуля». Навчання дорослих є результативним тільки тоді, коли постійно пов'язується із попередньо набутих знаннями, із прагненням модифікувати їх, а не змінювати повністю чи замінювати на нові.

- **Відношення тренера, його компетентність та розуміння власної ролі будують його вірогідність та авторитет.**

Тренер повинен не тільки розуміти складність дидактичної роботи з дорослими, але і багатогранність ролі, яку особисто відіграє у цьому процесі.

Складність дидактичних завдань полягає у тому, що в роботі з дорослими немає простих рішень, готових рецептів та ідеальних умов. Тому неможливо відповісти на всі питання, що виникають у навчальному процесі, але можна спільно в групі поміркувати над проблемою, провести дискусію, спільно описати можливі шляхи її вирішення.

Багатогранність ролі тренера проявляється у прийнятті на себе завдань консультанта та посередника у процесах, які відбуваються під час навчання, а не всезнаючого експерта, який вихваляється своїми знаннями та намагається продемонструвати, що все знає. Якщо тренер дозволить висловлюватись учасникам, тоді їх потенціал буде повністю використаний. Якщо немає такої можливості, «сплячий» потенціал тільки і чекає на перерву в доповіді тренера, якому не слід боятися говорити про те, що він чогось не знає. Це особливо важливо тоді, коли тренер працює із вчителями. Безперечно, тут не йдеться про некомпетентність, незнання матеріалу зі сторони тренера, а про тимчасову зміну ролей слухачів та тренера.

- **Освіта дорослих – це активний динамічний процес.**

Необхідно повторити, що більшість дорослих бачить своє відношення до освіти через призму шкільного досвіду. В цьому домінують вчителі, у яких натуральна тенденція до формування особистого відношення до навчання при використанні певного фільтра, який базується на тенденції переносити одну позитивну або негативну рису на всі інші. Ще одна природна тенденція – це виникнення відношення до навчання під впливом емоційної ідентифікації («плюс» або «мінус»).

У таких випадках завжди повертаємось до досвіду шкільних років. Але представники кожної професійної групи по-різному сприймають навчальні ситуації. Це залежить від того, чи їх навчання є елементом роботи, яку вони виконують. Безперечно, результат навчання є головним для переважної більшості дорослих учнів, але це не означає, що процес навчання повинен бути насичений штампами та вести до мети при допомозі вказівок.



Навпаки, введення до процесу навчання дорослих елементів, які дозволяють відчувати радість, смак успіху, відкрити «інший» спосіб виконання того чи іншого завдання, призводять до зміни відношення більшості учасників до навчання. Навіть якщо це відношення було неприхильним на початковому етапі.

Помірна дигресивність, емоційний «підігрів» навчальної ситуації, у якій переплітаються основні знання та будуються нові структури, сприяє росту впевненості у власних силах. На базі того, що вже знає та вміє дорослий, можна вводити елементи альтернативних форм навчання (наприклад сценки) або заохочувати не тільки до вербальних та письмових форм висловлювання, але й таких, як дебати, тощо.

«Переключаючи передачі» процесу навчання, слід постійно пам'ятати, що у навчанні дорослі концентруються на безпосередній користі набутих знань. Вони так міцно на це скеровані, що коли виникають перешкоди у процесі навчання (наприклад, дорослі учні не отримують очікуваного ефекту навчання, або отримують його «дорогою ціною» – витрачений час, фізичні і психічні зусилля), то замість успіху з'являється відчуття поразки.

Можна уникнути такої небезпеки, якщо підготувати та ввести до дидактичної програми рішення, які допоможуть стежити за поступом групи, покращать систему обміну інформації та створять відчуття безпеки.

В ситуаціях загрози, непевності або двозначності, дорослий намагається себе захистити. Йому здається, що його постійно випробовують, перевіряють, оцінюють його поведінку та роботу на заняттях.

Проведення періодичних підсумків пройденого матеріалу, звернення до думки групи, організація роботи в підгрупах – це прикладові рішення, які можуть зменшити таку небезпеку.

- **Тривалий ефект навчання дорослих можна одержати при поєднанні «голова – серце – рука».**

Ефект навчання – це чергова проблема, яка викликає зацікавлення тих, які займаються освітою дорослих. З огляду на те, що в освіті виникає необхідність прийняття певного рівня змін, запланованого згідно з обраною таксономією, ключовим питанням тренера стає вирішення дидактичного конфлікту між «новими» та «старими» знаннями. Його можна вирішити багатьма способами і важко рекомендувати один, найбільш оптимальний, тому що гнучкість дорослих та їх можливість змінюватись має обмежений характер. Це виникає

з виробленої впродовж життя оборонної реакції на «нове» та використання оборонних механізмів, які допомагають не втратити цінності, на яких базується бачення світу, та недовіри, яка виникає з особистого, нерідко прикрого досвіду здобутого на чергових щаблях освіти.

Щоб зменшити негативний вплив оборонних механізмів, можна намагатися встановити зв'язок між компонентами: пізнавальним (голова), емоційним (серце) та біхевіоральним (рука). Ефект навчання стає тривалішим завдяки розумінню, емоційній ідентифікації та переконанню, що «можу це зробити». У цій сфері ефективними рішеннями можуть бути:

- зміцнення цінності індивідуального досвіду дорослих;
- створення приязної, повної довіри атмосфери;
- підкреслення навіть дрібних успіхів;
- підтримка активності учасників;
- використання мовного коду, добре знаного учасникам.

Це вибрані приклади рішень, які дозволяють нейтралізувати вплив факторів, що блокують ефективне навчання. Слід пам'ятати, що ефективність кожної з пропозицій залежить від конкретної ситуації.

- **Дидактичний процес – це не карний процес. Необхідно правильно надавати зворотну інформацію.**

Одне з останніх питань, на яке необхідно звернути увагу тренерів, що намагаються ефективно організувати та реалізувати процес навчання дорослих, це проблема евалюації процесу навчання та способів подачі такої інформації. Більшість наукових досліджень підкреслює, якими важливими для дорослої людини є почуття власної гідності та відмінності. Тому дорослі і ставляться з підозрою до всіх форм перевірки їх знань та вмінь. Вони побоюються, що їх особистість буде оцінено тільки на основі поведінки чи виконаного завдання, не беручи під увагу притаманну кожному його особисту людську вартість. Такий стан підсилюється невпевненістю дорослих учнів щодо намірів осіб, які контролюють процес та ефекти навчання.

У зв'язку із цим дорослий учень не сприймає дидактичну ситуацію, в якій бракує безпечного емоційного контексту, оцінки не мають форматного характеру, а одержана зворотна інформація про результати навчання тільки синтезує минуле.

Тренеру варто пам'ятати, що оцінюючи навчання дорослих, слід чітко вказувати на сфери



дефіциту, заповнення яких дасть гарантію успіху, та слід визначати час необхідний для покращення результатів. Деякі автори теж вказують на значення «відносності стандарту вимог», який за кожним разом повинен адекватно відповідати професійній та сімейній ситуації учасників курсів, але на сьогоднішній день ця думка не дуже поширена⁸.

Вище представлені питання щодо освіти дорослих дають нагоду кожному із потенційних тренерів подумати про переваги того чи іншого підходу у навчанні дорослих та допомагають свідомо вибрати відповідну модель дидактичної роботи. Продуманий та свідомо обраний стиль, крім таких ефектів, як повне використання компетентності тренера, природного характеру методичних рішень та двостороннього задоволення від дидактичного процесу, дозволить значно зменшити фізичне навантаження, яке безпосередньо пов'язане з дидактичним процесом; і психічне, яке завжди присутнє у роботі з людьми.

Отримати такий ефект дозволяють три моделі.

Сучасні моделі навчання дорослих

Теоретичні розробки, присвячені процесу навчання дорослих, надають різне значення його окремим елементам.

Причину цього слід шукати як у філософських концепціях, так і в сучасному розумінні понять «система освіти дорослих» та «процес навчання дорослих»⁹. Потенційному тренеру варто ознайомитися із головними принципами всіх моделей, щоб свідомо вибрати власну. Окрім того, знаючи всі плюси і мінуси нижче описаних моделей, тренер зможе уникнути багатьох помилок і пасток.

ТЕХНОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ

Технологічна модель є найбільш відомою та, можливо, найпоширенішою в освітній практиці, в центрі уваги якої вчитель, тренер дорослих (*teacher-centred*). «Технологічна модель»¹⁰ одночасно окреслює характер навчального процесу та чітко визначає ролі і завдання дорослих учасників проце-

су. За цим підходом вчитель є не тільки експертом, який подає об'єктивну інформацію на вибрану тему, але й організатором дидактичного процесу, який, використовуючи методику навчання дорослих, озброює слухачів єдиними правильними знаннями.

Така інструментально спрямована концепція освіти дорослих підтверджує свою функціональність використанням більш нових та досконалих методичних рішень, які часто перетворюють вчителя дорослих на «заручника сучасної дидактики». Отож, важливо пошукати відповіді на запитання: Які дидактичні методи та техніки приносять найкращі результати?, Які засоби дозволять зробити навчальний процес найбільш привабливим?, Які умови необхідно виконати, щоб процес навчання дорослих був ефективнішим?, Які засоби активізують дорослих слухачів?

Пошук відповідей на такого типу питання – це постійний виклик для вчителя, а з огляду на те, що пошук ідей для досягнення дидактичного успіху – це безкінечний процес, така «спрямована на технологію, інструментальна у своїй суті освіта, перетворює вчителя також у інструмент»¹¹. І як наслідок, вчитель бере на себе повну відповідальність за обсяг та якість переданих знань, і хоч, зазвичай, не має впливу на підбір своїх учнів, від нього вимагається повна реалізація програми навчання. Тому в освіті дорослих виникають ситуації, в яких можна помітити конформізм вчителя, для якого дотримання і реалізація пунктів навчальної програми – це єдиний показник; та конформізм учнів, які, будучи приголомшені привабливістю форми навчання і визнаючи професійну компетентність вчителя, не отримують відповідей на свої запитання.

Ця на перший погляд приваблива модель і навіть дуже видовищна (завдяки використанню в процесі навчання «вибухових технік») приховує багато небезпек. Головна з них, це відсутність етапу діагнозу реальних навчальних потреб слухачів у процесі підготовки курсу. Така ситуація ускладнює визначення конкретних навчальних цілей курсу. Чергова небезпека – це брак етапу евалюації дидактичного процесу. Тобто, не здійснюється аналіз того, що відбувалось у процесі навчання, не робляться висновки та не корегуються дії¹².

⁸ Хамблін А.С., *Evaluation and Control of Training*, Лондон McGraw-Hill 1974.

⁹ Пулужницький Я., *Дидактика дорослих*, WSiP, Варшава 1991, ст. 284-287.

¹⁰ Маєвський М.

¹¹ Там само, ст. 49.

¹² Рее Л., *Планування та проектування курсів*, Видавничий Дім АВС, Варшава 1999. Кірпатрік Д. Л., *Оцінка ефективності курсів*, Студія ЕМКА, Варшава 2001.



ГУМАНІТАРНА МОДЕЛЬ

Це модель навчання дорослих, у центрі якої не вчитель (тренер), а учень (*learner-centred*). В її основі лежить, перш за все, суспільний характер активності дорослих. Таку зміну акцентів висловив Нокс, стверджуючи, «що дорослі люди бажають використовувати знання, а не отримувати»¹³. Прикладне відношення дорослих людей до змісту навчання виникає з необхідності. Необхідність навчання з'являється тоді, коли доросла людина помічає розбіжність між існуючим та бажаним рівнем своєї компетентності або вмінь. Ця розбіжність стає однією з головних причин навчальної активності і гарантією внутрішньої мотивації, яка визначає напрямки навчального процесу.

Головне завдання освіти дорослих – це ознайомлення із «змістом» їх навчальних потреб, їх браків та підготовка такої програми, яка б максимально заспокоювала очікування дорослих. Отже, гуманістична модель передбачає ключову роль дорослого учня у дидактичному процесі. Тому структура навчальних потреб учня є у центрі уваги під час створення навчальної програми. У цьому випадку відсутня градація складових навчального матеріалу на менш чи більш важливі, що характерне для структури наукової дисципліни, яка вивчається, а вибір робиться згідно із очікуваннями слухачів, які є зазвичай суб'єктивними.

Такий підхід часто перебуває під впливом моди на ринку освітніх послуг. Створена програма навчання – це спільний пізнавальний проект вчителя та учнів, який відразу ж реалізується. Дорослі слухачі вибирають методи та форми навчання, термін реалізації матеріалу, послідовність обговорюваних питань та дидактичні засоби. На кожному етапі в рамках такої моделі навчання тренер відіграє роль консультанта, головне завдання якого полягає у всебічній допомозі (нерідко критичній) людям, які вчаться.

Вид, обсяг та форми допомоги визначаються угодою, яку слухачі укладають із вчителем. Усне обговорення умов також окреслює правила перебігу навчання, які можна змінити тільки тоді, коли на думку слухачів, це необхідно зробити для досягнення особистих цілей. Суть процесу навчання дорослих, який здійснюється за основними принципами гуманітарної моделі, це життєвий досвід учнів. Він є важливим елементом програми навчання і стартовим пунктом для всіх порушуваних питань.

Реалізуючи таку модель, необхідно усвідомлювати загрозу, яка криється в індивідуальних знаннях слухачів. Часто елементами таких знань бувають стереотипи, упередженість і навіть фальшиві переконання. Тому, щоб не потрапити в пастку наставництва, характерного для технологічної моделі, особистий досвід кожного учасника є предметом навчального діалогу. Подальша організація процесу навчання здійснюється таким чином, щоб учасники мали можливість самостійно зробити висновки. Головна небезпека у застосуванні гуманітарної моделі – це брак чіткості, неможливість виправлення фальшивих переконань та постійна нез'ясованість.

Згідно описаних принципів тренер позбавлений всіх традиційних атрибутів влади. Предметне відношення до слухачів змушує його використовувати тільки такі методи в процесі навчання, які не мають індивідуального характеру у відношенні до структури знань або переконань окремих слухачів. Тому тренер відіграє роль організатора навчального середовища, а його головне завдання полягає у тому, щоб допомогти своїм слухачам розкрити суть проблем, які вони обрали предметом навчання. Це може призвести до «елегантного» навчання з точки зору самого процесу, але цілком безуспішного, якщо йдеться про результат.

КРИТИЧНА МОДЕЛЬ

Аналізуючи освітню практику, можна виділити ще одну модель навчання дорослих – критичну. Найбільш характерні риси такої моделі – це розуміння та сприйняття об'єктивної ваги знань, які становлять зміст програми навчання. У попередніх моделях навчання можна було помітити те, що навчальний зміст (інформація) завжди перебуває у чийсь власності.

У технологічній моделі вчитель є «власником» програми навчання та єдиним арбітром, який приймає рішення щодо важливості кожного з питань. В гуманітарній моделі дорослі слухачі детермінують програму навчання та роль вчителя, яка нерідко зводиться до рівня аніматора процесів, що відбуваються в навчальній групі дорослих.

В критичній моделі знання, закладені у програму навчання, становлять об'єктивну цінність. Вони стають компонентом щоденного життя, у якому віддзеркалюються кількісні та якісні фактори. Можна сказати, що знання стають комплексом універсальних символічних цінностей, які пе-

¹³ Нокс А. Б., 1985, ст. 253.



редаються від покоління до покоління у формі інформації, що надає об'єктивний сенс життю одиниць та народів.

Згідно з принципами, на яких побудована критична модель навчання дорослих, тренер відіграє інтервенційну роль. Його завдання – навчальна служба, яка полягає у трансформації знань дорослих людей. Це відбувається тоді, коли учасники навчання піддають індивідуальному та груповому аналізу власні переконання після отримання об'єктивних знань, в результаті чого відбувається редефініція їх самосвідомості. Відкрита по-новому суть зв'язків, що існують між знанням у індивідуальному вимірі та впливом суспільних структур, безперечно скерує до будування індивідуальних програм розвитку.

Усвідомлюючи вагомість знань та роль тренера у процесі навчання дорослих, у тому числі вчителів (специфічної групи з точки зору власності знань), реалізація критичної моделі може стати навчальною грою заради кращого майбутнього. Завдяки цьому наше існування буде більш суб'єктивним та свідомим.

Свою роль у моделі критичного навчання тренер може визначити як вид суспільної служби. Вчитель дорослих виступає в ролі критичного аналітика індивідуальних стилів життя та компетентного знавця людської натури. Він – сердечний приятель, інтелектуальний провокатор, добрий радник, уважний опікун, тощо. Вибір відповідної ролі та спосіб її виконання в процесі навчання будуть завжди мистецтвом та одночасно гарантією неповторного навчального спектаклю.

Модель критичного навчання не базується на стандартній кваліфікації вчителя, яку надають університети, а на багатогранній особистості людини, котра вирішила бути вчителем дорослих. Якщо це свідомий вибір, то захоплююча робота гарантована.

Андрагоги, представляючи три моделі навчання дорослих, заохочують кожного потенційного вчителя самостійно визначитися. Це має привести до творчих роздумів над традиційним розумінням поняття «освіта». З освітою пов'язані сподівання на пізнання, мудрість та розвиток, але одночасно забуваємо про те, що освіта, як витвір та складова частина суспільного життя, має діалектичний характер.

Навчання розвиває здатність розуміння явищ, прискорює індивідуальний розвиток, озброює компетентністю, яка допомагає функціонувати у сучасному світі. Однак, теж може обмежити наше пізнання, окреслити максимальні стандарти розвитку, надати нам суспільні ролі, які можуть

стримати наше бажання подальшого пізнання. Свідомість таких процесів вимагає від вчителя дорослих не тільки рефлексивного та критичного відношення, але і відповідальності за свій професійний та особистий розвиток.

Вчитель, який приймає рішення бути тренером, має перед собою особливе завдання. У своїй роботі відчуватиме всі труднощі роботи з дорослими у подвійному вимірі, тому що основна група його слухачів – це вчителі, компетентні виконавці своєї професійної ролі.

Взявши під увагу все, що було сказано вище, варто задати питання: яка «філософія» роботи тренера? Можна з певністю сказати тільки одне: хоча сьогодні все ще поширене переконання, що вчитель дорослих повинен «подавати інформацію та пояснювати» непорушні та постійні правди про світ, необхідно по-новому окреслити його завдання. Цим завданням є поширення границь свободи людини у світі за допомогою навчальних засобів.

Такий підхід вимагає рефлексивного та критичного відношення і нового погляду на принципи навчання дорослих.

Принципи навчання дорослих

Аналізуючи принципи, що творять контекст дидактичної ситуації дорослого учня, приходимо до висновку, що навчання людини незалежно від її віку відбувається за певними правилами. Однак доросла людина, особливо у навчальній ситуації, дотримуватиметься їх у специфічний спосіб. Профіль цієї специфіки визначається особливістю поведінки дорослого у навчальній ситуації. Ефективна реалізація процесу навчання залежить від пошани індивідуальних якостей та надання їм простору на кожному етапі дидактичного процесу. Прийняття цієї логіки – це початок створення власної методики роботи з дорослими, яка у гармонії з обраною моделлю навчання дорослих дає гарантію отримання запланованого результату.

Вибираючи ту чи іншу модель навчання, тренеру варто пам'ятати про декілька універсальних засад:

Засада № 1: Навчання дорослих – це суспільний процес

З багатьох спостережень виникає, що необхідність навчатися з'являється у дорослих не тільки під впливом конкретних життєвих ситуацій, але



часто має потенційний характер. Суспільний контекст зміцнює таку необхідність та впливає на те, що доросла людина починає шукати знань, нових способів виконання завдань, переоцінює власні погляди.

Зростаюча швидкість суспільних перемін вимагає від нас готовності до змін, прийняття цих процесів та крокування за ними у відповідному темпі.

Можна припустити, що в процесі навчання дорослі використовують не тільки власний досвід, але й беруть під увагу поведінку інших дорослих, постійно оцінюючи, чий досвід може їм допомогти у досягненні власних цілей.

Оскільки важко конструювати цілі навчання дорослих, спираючись тільки на індивідуальні потреби кожного з учасників навчання, слід пам'ятати, що вони повинні відповідати предмету спільної роботи дорослих учнів та їх вчителя. Спільну діяльність можна описати в категорії результату, який треба окреслити з групою при допомозі діалогу. В цій ситуації тренер не може піддаватися тезі про вищість своїх знань над очікуваннями дорослих учнів, але й не повинен теж підпорядковуватися тиску групи або очікуванням замовника курсів.

В цьому питанні допоможуть наступні вказівки:

1. Щоб спільно із групою визначити її **навчальні цілі, тренеру необхідно почати від діагнозу потреб та очікувань дорослих учнів**. При цьому важливо вирішити, у якому обсязі задовольнити індивідуальні очікування учасників або установи, яка оплачує навчання дорослих. Слід також дізнатися про очікування групи щодо обсягу та темпу здобування знань, вмінь та навичок і окреслити наскільки загальними та тривалими повинні бути досягнуті цілі.
2. Якщо з різних причин неможливо провести такого аналізу, необхідно **конструювати цілі спільної роботи, «слідуючи» за групою дорослих учнів**. Такий підхід дозволить постійно коригувати співпрацю «тренер – група» та сприятиме досягненню кінцевого результату, який задовольнятиме обидві сторони навчального процесу. При цьому необхідно пам'ятати про спокусу популярності, яка виражається у прийнятті тренером кожної пропозиції групи без ґрунтовного аналізу.

Засада № 2: Навчання дорослих – це активний процес

Навчання дорослих базується на діяльності, використанні власного досвіду, на активності, у якій

можливі спроби та помилки. Слід пам'ятати, що дорослі критично сприймають будь-яку інформацію. Спочатку вони ознайомлюються з нею, піддають її внутрішній суб'єктивній перевірці і після порівняння залишають тільки ту частину, яка вважають для себе корисною. Тому навчання дорослих – це постійний динамічний процес аналізу та перевірки того, що можна використати на практиці із пропонуєваних знань. П. Фрейре твердить, що пріоритет у навчанні – не накопичення та зберігання знань, а їх верифікація (перевірка).

Процес набування вмінь відбувається аналогічно. Дорослі здобувають нові вміння, співвідносять їх із попередньо набутими та намагаються їх поєднувати та використовувати у щоденному житті. На основі чергового досвіду наново окреслюють досягнутий до цього часу стандарт, після чого впроваджують чергові зміни та знову роблять порівняння. Всі ці процедури дозволяють дорослим відчувати, що вони «панують» над процесом власного навчання (learner-centered approach). Варто створити учням такий комфорт.

Засада № 3: Час між формальними навчальними зустрічами повинен бути часом навчальної активності

Формальні зустрічі вчителя та учнів є ключовими моментами у навчанні дорослих. Однак слід усвідомити, що це не єдине місце та час реалізації визначеної мети. Час навчальної активності – це не тільки заняття та самостійна або групова робота, це перш за все час практичної реалізації тез та рефлексій, сприйнятих на заняттях

Часто тільки після завершення занять опрацьований на заняттях матеріал набирає **емоційного виміру** (зникає стрес, напруга; настає демобілізація), **пізнавального** (учасники впорядковують отриману інформацію, аналізують і порівнюють факти) та **практичного виміру** (спроби застосування набутих на заняттях вмінь у практиці). Не можна забувати про значення суспільного контексту кожного з вимірів, які по-різному сприймаємо в залежності від того, чи стосується це такої групи як власна сім'я, друзі, співробітники чи випадкові особи.

Засада № 4: Навчання дорослих повинно бути гнучким

Концентруючись тільки на знаннях, які можна застосувати в практиці, дорослі ризикують перетворити процес навчання у процес «вивчання інструкцій». Вправи на заняттях повинні бути



нагодою, часто приводом для заохочення дорослих навчатися, а не для того, щоб перевіряти дієвість рецептів тренера.

Одночасно програма навчання (зміст) повинна брати під увагу очікування учасників, провокувати до дискусії, до індивідуальних та групових роздумів над офертою навчання. Комбінація пропозицій тренера та групи щодо змісту навчання веде до діалогу та узгодження очікувань обох сторін з метою ефективного засвоєння знань.

Засада № 5: Навчання дорослих потрібно базувати на взаємоповазі

Поразки та невдачі – невід’ємний елемент процесу навчання дорослих. Володіючи цілим багажем досвіду, дорослим іноді буває важко бути критичними у відношенні до своїх знань. Однак, критичне переосмислення необхідне для введення результативних змін.

Тренеру слід підтримувати дорослого учня у процесі активного здобування знань. Підтримувати, але не працювати замість нього. Щоб досягти цього, потрібно будувати навчальний клімат на взаємоповазі та почутті безпеки. Комфорт в навчанні означає, перш за все, стан психічної впевненості учня, що жодна ситуація не загрожує його почуттю безпеки та власної гідності.

Засада № 6: Відповідний рівень емоційного напруження мотивує дорослих до навчання

Багато андрагогів звертають у цьому випадку увагу на таке явище, як «перебування на хвилі», яке описується в психологічній літературі. В його основі – сума різноманітних позитивних емоцій, які наповнюють нас як при виконанні повсякденних справ, так і під час цікавих та захоплюючих занять. Такий стан учнів можна викликати, дотримуючись рівноваги між рівнем їх компетентності та рівнем вимагань, які ставить тренер у завданнях. Якщо рівень компетентності вищий ніж рівень завдань, з’являється нудьга. Якщо вимагання переростають можливості учнів, закрадається страх. Бажаний

стан міститься поміж нудьгою та боязню. Тож, одне із нових завдань тренера – вміло викликати бажаний стан емоційного напруження.

Засада № 7: Освіта дорослих надає перевагу холістичному підходу (комплексному)

Все частіше ті чи інші тематичні навчальні зустрічі замінюються на заняття із застосуванням цілісного підходу. Ідея комплементарного конструювання навчальної пропозиції, яка містить інформацію з різних наук набирає щораз більшої популярності. Реалізація дидактичних завдань в рамках цілісного підходу додає вчителю дорослих багато нових обов’язків. Основних знань та володіння методикою тут не вистачить, вчителю необхідно створити неповторний стиль роботи, у якому будуть гармонійно поєднуватись різні напрямки. Застосування цієї засади – нелегка справа. Вона вимагає від тренера не тільки підготовки цікавої навчальної пропозиції, володіння технікою презентації та обслуговування мультимедійного обладнання, але і повної ідентифікації зі своєю роботою та отримання від неї внутрішнього задоволення.

Замість закінчення

Аналізуючи проблематику навчання дорослих, я намагався вибрати такі питання, які, на мою думку, мають найбільший вплив на ефективність процесу навчання дорослих. Я прийняв рішення на свій розсуд. Але останнім часом з’явилося так багато публікацій присвячених навчанню дорослих, що поповнити свої знання на дану тему не становить жодних труднощів. Сподіваюся, що представлена в моїй статті логіка освітньої роботи з дорослими допоможе особам, які вирішили виконувати роль тренера, влучно обрати концепцію навчання і самостійно здобувати компетентність у сфері андрагогіки. Особиста освіта впродовж усього життя – це суть освіти дорослих.



Малгожата Помяновська
Беата Валькевич

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТРЕНЕРА

Вступ

Роздуми на тему професійної компетентності тренера починаються від визначення специфіки його роботи. Можемо розглядати це як низку завдань, які виконуються з метою досягнення запланованого результату. Компетентність можна визначати на основі цих завдань. Але ми вважаємо, що такий спосіб буде недостатнім у випадку аналізу роботи тренера, тому що на неї сильно впливає суспільна дійсність, яка постійно змінюється. Дослідження завдань не бере під увагу постійно нові виклики та можливості. Може краще розглядати компетентність тренера з точки зору як завдань, так і ролі, яку він виконує. «Роль можна ... описати з точки зору поведінки – особа повинна поводити себе у визначений спосіб, щоб виправдати якісь очікування. Дефініція ролі не визначає завдань, але вказує на очікування. Визначає вимогання – вміння та поведінку, яка необхідна щоб виправдати ці очікування»¹.

Очікування щодо ролі тренера незмінні, тому що стосуються загальних явищ, а не тільки вибраних елементів дійсності.

Тому почнемо наші роздуми від визначення факторів, які впливають на роботу тренера та способу виконання ролі тренера, а після цього проведемо аналіз його професійної компетентності.

Фактори, які впливають на функціонування тренера

На виконання завдань тренера впливає багато факторів. Вони належать до різних рівнів суспільної організації.

Зробимо перелік головних рівнів²:

- **Інтраперсональний** – стосується досвіду, знань, вмінь, переконань, цінностей, очікувань та особистих рис особи.
- **Інтерперсональний** – пов'язаний із безпосередніми взаємовідносинами між людьми.
- **Груповий** – спосіб функціонування суспільних груп, у нашому випадку, робочого колективу та навчальної групи.
- **Інституційний** – державні установи, органи місцевого самоврядування, недержавні (також освітні) організації, з якими пов'язана освітня діяльність.
- **Суспільний** – локальні і глобальні суспільно-політичні та економічні умови (місцева, державна, європейська та світова освітня і суспільна політика).

Всі ці рівні пов'язані між собою і мають двосторонній, динамічний і діалектичний характер³. Вони впливають на роботу і спосіб виконання ролі тренера, формуючи середовище його діяльності.

¹ М. Армстронг, *Як бути кращим менеджером. Стратегія успіху*. Варшава 1999, ст. 214

² А. Бжезінська, *Суспільна психологія розвитку*, наукове видавництво Scholar, Варшава 2000, ст. 208-209

³ Там само, ст. 205



Кожен з цих рівнів пов'язаний з конкретними очікуваннями від тренера.

Крім названих факторів на посіб виконання ролі впливає специфіка його роботи, тобто навчання дорослих. Професійний рівень проникає у всі інші рівні функціонування тренера. Власне, з нього виникають суспільні очікування від ролі тренера.

Чим більша розбіжність в очікуваннях, тим складніше виконувати роль, вести послідовну діяльність. Збіжність очікувань полегшує роботу тренера, дає йому і учасникам, для яких працює, більшу гарантію досягнення задоволення.

Компетентність тренера і рівні суспільного функціонування

Компетентність тренера впливає на сповнення очікувань щодо його функції. В контексті професійного розвитку компетентність окреслюється як:

- **Потенціал людини**, який впливає на поведінку, що відповідає вимогам на даній посаді в рамках параметрів оточення організації, що у свою чергу дає бажані результати (Бойатсіс 1982)⁴
- **Індивідуальна риса**, яку можна оцінити або конкретно визначити з метою проведення чіткого поділу між результативною та нерезультативною діяльністю (Спенсер та ін., 1990)
- **Фундаментальні здібності та можливості**, які необхідні для якісного виконання даної роботи (Фурнам, 1990)

Для наших цілей використаємо дефініцію Робертса, який твердив, що компетентність – це всі пов'язані з роботою особистісні риси, знання, вміння та цінності, на які опирається дана особа, щоб якісно виконати довірену їй роботу (Робертс, 1997)⁵.

Цю дефініцію ілюструє схема:



При розгляді цих елементів можна ствердити, що:

- **знання** надають можливість розуміти дійсність,
- **вміння** необхідні для ефективної діяльності,
- **особисті риси та відношення** підтримують якість діяльності та надають їй індивідуального характеру.

Аналіз вище наведених дефініцій дозволяє зробити висновок, що компетентність є вирішальним фактором у роботі тренера і детермінує якість його роботи.

Якщо будемо розглядати компетентність тренера в контексті його суспільного функціонування, можемо визначити декілька категорій компетентності:

- **особиста компетентність** – пов'язана з інтраперсональним рівнем. Це риси характеру, цінності, засади, норми, бачення себе як особистості, вимоги до себе як тренера.
- **інтерперсональна компетентність** – пов'язана з груповим рівнем. Це знання та вміння, що впливають на взаємовідносини з іншими особами та навчальною групою.
- **інституційна компетентність** – пов'язана з інституційним рівнем. Система освіти, як сфера діяльності, вимагає співробітництва з установами, що впливають на вигляд освіти у локальному і глобальному вимірі. Інституційна компетентність – це знання та вміння пов'язані з місцевими та всесвітніми освітніми організаціями.
- **суспільна компетентність** пов'язана із суспільним рівнем. Освітня політика, сучасні напрямки в освіті – це фактори, які формують необхідність проведення змін в освіті. Вони визначають напрямки діяльності тренера.
- **дидактична та фахова компетентність** – це знання та вміння у сфері своєї спеціалізації та знання методів, які необхідні для ефективного та результативного управління процесом навчання інших.

Таку компетентність визначає **професійний вимір**, тобто завдання, які виконує тренер.

Складові компетентності виникають з очікувань кожного суспільного рівня від особи тренера і його професійного виміру.

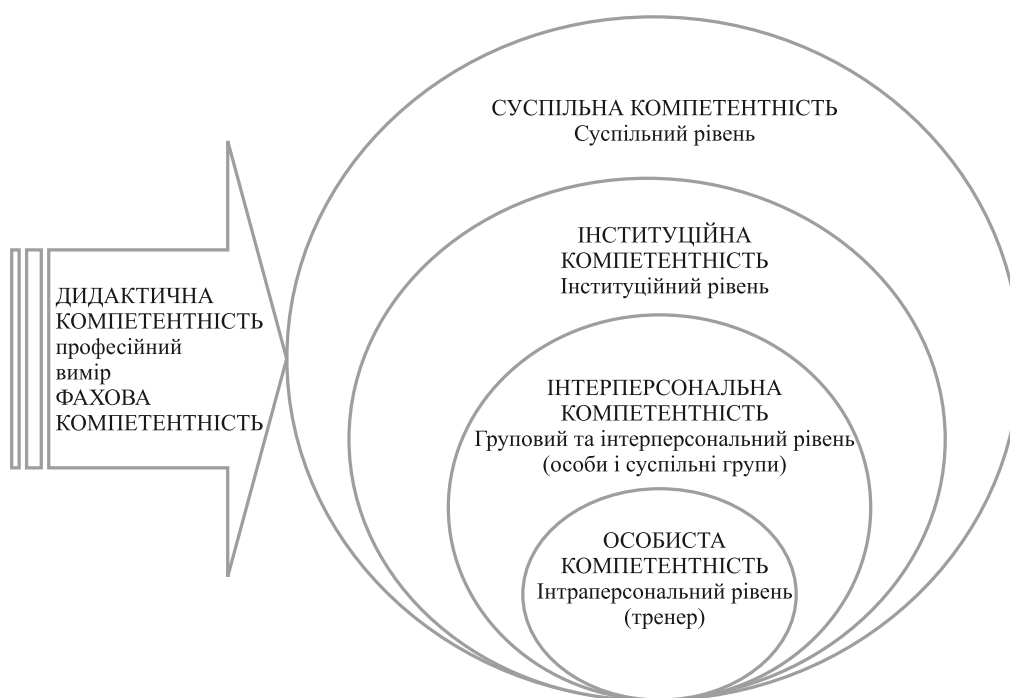
⁴ М. Армстронг, *Управління людським потенціалом*, ст. 143-246

⁵ Там само, ст. 241, 242



Мал. Компетентність тренера і рівні його суспільного функціонування

(М. Помяновська, Б. Валькевич)



Особиста компетентність

Кожна особа вибирає визначений спосіб поведінки. Це пов'язане з функціонування одиниці в різних суспільних групах: родина, друзі, професійне життя.

Особиста компетентність – це не тільки **особисті риси та відношення**, це також **знання та вміння**.

Особисті риси та відношення

В літературі на тему особистого розвитку дорослої людини⁶ описуються бажані **рисы характеру** осіб, які працюють з дорослими (тренери, терапевти, ментори, тощо):

а. відкритість – готовність пізнавати самого себе, задумуватися над собою, ділитися своїми почуттями та думками з іншими, бажати пізнавати досвід інших, їх систему цінностей, стиль життя без нав'язування власного бачення світу, готовність брати участь у різних формах

професійної підтримки, у тому числі консультацій та порадистві.

- б. толерантність** – визнання права бути іншим, **пошанування** цінностей, виборів, способів буття, темпу особистого та професійного розвитку відмінних від власного.
- в. емпатія** – вражливість та здатність співчувати, розуміти почуття та переживання іншої людини.
- г. терпеливість** – свідомість того, що не завжди можна зразу ж побачити результати власної роботи, вони приходять пізніше.
- г. відвага** – здатність діяти у згоді із власними принципами та переконаннями, не приховувати свою слабкість, визнавати власні помилки та приймати критичні уваги.
- д. повага до інших** – звертати увагу на інтереси, потреби та очікування інших людей.
- е. емоційна стабільність** – збереження емоційної рівноваги в різних ситуаціях, протистояння впливові сильних та змінних емоцій або настроїв.
- є. відповідальність** – компетентне виконання своїх обов'язків, аналіз та оцінка власної діяльності з метою реалізації завдань у найбільш

⁶ М. Корей, Г. Корей, *Групи. Принципи і техніки групової психологічної допомоги*. Інститут психології здоров'я та тверезості, Варшава 1995, Я. Круліковський, *Опiкун вчителя – теорія, рефлексія, практика*, видавництво ЦОВВ, Варшава 2002, Т. Горстка, *Опiкун вчителя – психологічні вміння*, видавництво ЦОВВ, Варшава 2003, М. Сідор-Жондковська, *Формування сучасної системи оцінювання працівників*, Краків 2000.



відповідний спосіб, переоцінювання власних ідей, вдосконалення власних засобів.

- ж. асертивність** – вміння висловлювати власні думки, почуття таким чином, щоб не образити інших, свідомість власних прав та прав інших людей.
- з. цікавість та творче мислення** – вміння реагувати спонтанно та творчо на існуючу ситуацію, шукати нові рішення та експериментувати, розвиватись, оскільки безперервний розвиток є основною умовою виконання ролі тренера; цікавість та творче мислення також протидіють явищу професійної байдужості.
- и. почуття гумору** – дозволяє сприймати власні труднощі та інших людей, іноді використовується з метою розрядки важких ситуацій у навчальній групі.

Знання та вміння

В аспекті особистої компетентності тренера знання – це свідомість своїх сильних та слабких сторін, можливості особистого та професійного розвитку, власного стилю навчання, свідомість мотивів та цілей своєї діяльності, способів функціонування в різних суспільних ситуаціях, потреб та можливостей особистого і професійного розвитку.

Щоб знати себе, необхідні певні вміння:

- а. вміння проводити самооцінку** дозволяє задумуватись над собою, визначати основні цінності, рівень власної компетентності в даному моменті професійного розвитку, помічати успіхи та поразки і вміти знаходити їх причини, приймати рішення щодо особистого розвитку та стилю роботи.

б. вміння свідомо вдосконалюватися.

Самостійне навчання та самовдосконалення – це необхідний елемент особистого та професійного розвитку тренера. З цим також пов'язане вміння знаходити та адекватно використовувати різні джерела, які створюють можливість вдосконалення: наприклад, отримання допомоги від інших тренерів та терапевтів (групи підтримки, наставництво).

в. вміння практично використовувати свої знання та досвід

Сам факт здобуття знань та вмінь не гарантує їх застосування на практиці. Для цього потрібно вміти використовувати свою компетентність, намагатися вводити нові рішення до щоденних ситуацій. Це передбачає необхідність модифікації процесу реалізації завдань, зміни деяких звичок, навиків, переконань.

г. вміння вводити зміни

Тренер повинен вміти аналізувати професійну ситуацію, в якій функціонує та постійно вводити зміни з метою вирішення освітніх проблем та задоволення суспільних потреб у цій сфері, застосовуючи творчий підхід.

г. вміння піклуватись про свій психічний та фізичний стан

Робота тренера вимагає багатьох зусиль, переповнена ситуаціями, які пов'язані із необхідністю відповідати на очікування груп людей з різними потребами, а результати проведеної роботи проявляються тільки через певний час. Це впливає на підвищення ризику фрустрації та професійної байдужості. Тому дуже важливо вміти піклуватися про свій психічний та фізичний стан, мати принаймні основні знання про стрес, його джерела, прояви та способи запобігання.

Вправа

- I. Спробуйте порівняти свою особисту компетентність з тим, що важливе з перспективи тренерської роботи. Поставте собі оцінку від 1 до 5 (*1 – дуже низький рівень, 5 – дуже високий рівень*)

Особисті риси та відношення

- відкритість • толерантність • емпатія • терплячість • відвага • пошанування інших
- емоційна стабільність • відповідальність • асертивність • цікавість та творче мислення
- почуття гумору

Вміння

- вміння проводити самооцінку • вміння свідомо вдосконалюватися • вміння практично використовувати свої знання та досвід • вміння вводити зміни • вміння піклуватися про свій психічний та фізичний стан

- II. Пригадайте собі, як ви до цього часу розвивали особисту компетентність. Які способи розвитку вважаєте найкращими. Обґрунтуйте свою відповідь.

- III. Задумайтесь, яким чином можете розвивати свою особисту компетентність.



Інтерперсональна компетентність

Тренер проводить освітню діяльність у суспільному контексті. Він працює з групами людей. Щоб ефективно виконувати таке завдання, він повинен володіти знаннями про специфіку роботи з навчальною групою та вмінням організувати сприятливу для навчання атмосферу включно із встановленням та підтримкою контактів з учасниками навчання та використанням потенціалу групи для реалізації навчальних цілей.

Навчальна група як робоча команда

З огляду на характер діяльності учасників та тривалість роботи навчальну групу, з якою працює тренер, можна розглядати як один із видів робочої групи⁷.

Результативність і ефективність дій тренера пов'язані із знанням специфіки функціонування робочої команди.

Команда якісно працює, якщо⁸:

- Визначено реальну ціль (знаємо, куди прямуємо). Проведено спільне обговорення цілей та завдань і тому всі члени команди їх розуміють та приймають.
- Ефективно використовуються засоби. Проведено детальний діагноз сильних та слабких сторін команди, члени команди мають можливість вільно висловлювати свої почуття, преференції та пропонувати ідеї.
- Правильно спілкується. Члени команди уважно слухають колег, не обмежується обіг інформації.
- Проводиться планування реалізації цілей, всі дії мають визначених виконавців, члени команди погоджуються із ними. Використовуються різні стратегії (в залежності від ситуації). Команда гнучко реагує на несподівані ситуації.
- Команда вірить у свій успіх. Домінує позитивне мислення та віра у свої можливості.
- Вирішуються конфлікти. Команда вважає, що виникнення конфліктів, це природне явище, а незбіжність думок – це характерний елемент існування в колективі.

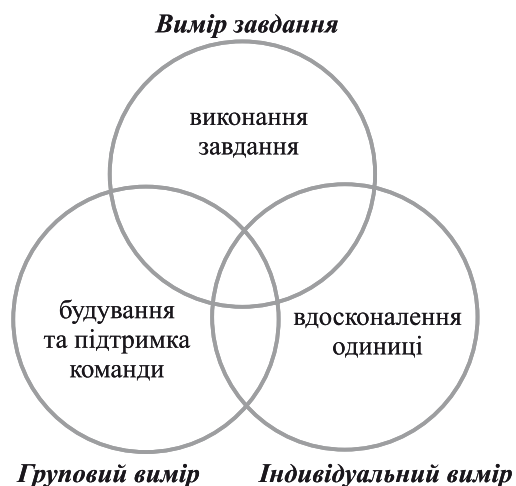
- Більшість рішень приймається шляхом консенсусу. Формальне голосування обмежене до необхідного мінімуму.
- В команді не домінує лідер або інша особа.
- Команда слідує та перевіряє свій поступ.
- В команді існує довіра до всіх членів.
- Приязна атмосфера роботи в команді.
- Команда звертає увагу на позитивні взаємовідносини з оточенням.

Джон Едер⁹ вважає, що для правильного функціонування команди, необхідно відповідати на потреби, що виникають з трьох вимірів її функціонування:

- вимір завдання,
- груповий вимір,
- індивідуальний вимір.

Незадоволені потреби у цих трьох сферах діяльності команди негативно впливають на результати роботи та рівень задоволення учасників команди. За концепцією Едера в роботі з колективами (це відноситься також до тренерської роботи) необхідно слідувати за рівновагою між всіма трьома вимірами. Потреби у них взаємопов'язані. Це можна проілюструвати у формі трьох переплечених кіл.

Мал. Три види діяльності важливі для командної роботи
(підготовлено за Д. Едером¹⁰)



⁷ Робочі групи організуються з метою вирішення проблеми або виконання конкретного завдання; тривалість роботи такої групи виразно визначена, всі члени групи виконують свої щоденні обов'язки і одночасно беруть участь в роботах групи.

⁸ М. Помяновська, *Як створити потужний та дієвий колектив, Нова школа, Практика ефективного управління*, Видавництво Raabe, Варшава 2001.

⁹ Д. Едер, *Лідерство і мотивація*, в *Практика керування*, ред. Д. Стюарт, Варшава 1994, Д. Едер, *Бути лідером*, видавництво Petit, Варшава 1998.

¹⁰ *Практика керування*, ред. Д. Стюарт, Варшава 1994, ст. 168



В різних моментах роботи команди кожен з елементів може стати головним або другорядним. Однак, слід намагатися утримати рівновагу між цими трьома сферами.

I. Вимір завдання (аспект «завдання»). Виконання завдань – один із елементів функціонування групи. Слід діяти так, щоб ефективно реалізувати визначені цілі. Група правильно функціонує в цій сфері, якщо використовуються відповідні процедури.

Головні потреби команди, що пов'язані з реалізацією цілей та виконанням завдань, це:

- чітка, реальна мета (*мені відома мета цього навчання та знаю, які воно принесе результати*)
- визначення плану дій (*знаю програму навчання і методи, які будуть використовуватись під час занять*)
- розподіл обов'язків (*знаю свої права та обов'язки*)
- можливість отримання інформації та інших необхідних для виконання завдання засобів (*методи роботи дозволяють ефективно виконувати завдання, можу отримати необхідну для виконання завдань інформацію*)
- визначення способу прийняття рішень та виконання завдань (*знаю процедури, які дозволяють ефективно виконувати завдання*)

II. Груповий вимір (аспект «ми»)

При розгляді цього аспекту функціонування групи на перший план виходять міжособистісні взаємини. Саме вони впливають на спосіб функціонування навчальної групи.

Проявом правильного функціонування групи в цій сфері є приязна атмосфера, відверте спілкування, ефективне вирішення конфліктів, тощо.

Головні потреби, пов'язані зі згуртуванням та підтримкою команди, які тренеру слід взяти під увагу, це:

- співробітництво (*визначені принципи співробітництва – групові норми; члени групи дотримуються цих норм*)
- правильні взаємовідносини (*згуртованість групи*)
- прийняття та підтримка (*обмін знаннями та досвідом між учасниками*)

III. Індивідуальний вимір (аспект «я»)

Підкреслює значення одиниці, тобто учасника навчальної групи та самого тренера.

Аспект «я» в командній роботі пов'язаний з такими потребами:

- приналежність
- повага
- бути сприйнятим та доціненим
- особистий розвиток
- особистий внесок
- впливати та піддаватись впливові інших

Щоб можна було відповісти на всі ці потреби, тренер повинен володіти низкою вмінь. До них належать:

• вміння досліджувати та брати під увагу індивідуальні і групові потреби

Робота з групою – це узгодження інтересів різних сторін.

Щоб процес навчання в групі був максимально ефективним, слід задовольняти потреби окремих учасників і групи в цілому. Необхідно вміти визначати правила, яким повинні підпорядковуватись і учасники групи, і сам тренер (наприклад, при укладенні контракту).

• вміння розрізняти етапи групового процесу

Тренеру слід стежити за процесами в групі і застосовувати відповідний до них стиль роботи (більше на цю тему можна прочитати у розділі К. Кошевської).

• вміння ефективно спілкуватися

Міжособистісне спілкування дуже важливе в роботі з іншими людьми. Ефективність проведення навчальної діяльності в групі залежить від здатності тренера правильно спілкуватися з іншими, впливати на формування правильних міжособистісних взаємин та підтримувати групу у виконанні завдань.

Тренер повинен мати теоретичні знання у сфері процесу спілкування та вміння використовувати їх у навчальній роботі.

• вміння надавати і приймати зворотну інформацію

Зворотна інформація суттєво впливає на якість та ефективність спілкування під час навчання та сам процес навчання. Вона може мотивувати або, навпаки, відштовхувати групу від виконання чергового завдання.

Зворотна інформація дозволяє більш ефективно слідувати за ходом процесу навчання. Завдяки їй тренер може перевірити, чи учасники розуміють те, що він представляє, може пояснити незрозумілі питання, обговорити сумніви.

• вміння досліджувати та вирішувати конфлікти

Під час роботи з навчальною групою можуть виникнути конфлікти. Тренер повинен вміти визначати види конфліктів, помічати їх джерела



та знати методи їх вирішення, щоб вони не гальмували навчання групи.

У процесі конфлікту може виникнути ескалація, залагодження або вирішення. Тренер повинен вміло вибрати методи поведінки під час конфлікту в залежності від конкретної ситуації. Безперечно, добре було б вирішити існуючий конфлікт, та це не завжди можливе. Іноді тренеру необхідно обмежитись тільки до контролювання конфлікту, тобто таких дій, що лагодять його прояви (наприклад, пояснити сторонам, як конфлікт впливає на інших: люди почувають себе ображеними, знижується ефективність роботи) та надають підтримку сторонам.

- **вміння окреслювати групові ролі**

В кожному колективі можна визначити особи, які відіграють певні ролі. У відповідній літературі можна знайти різну класифікацію ролей, пов'язану зі сферами функціонування команди (концепція Белбіна), характером кожної з ролей (конструктивні та деструктивні), тощо.

Знання на тему групових ролей у навчальній групі може допомогти тренеру окреслити ролі, які відіграють учасники під час навчання, адекватно реагувати на особливості поведінки: протидіяти деструктивній та підтримувати конструктивну поведінку (наприклад, шляхом приділення відповідного завдання).

- **вміння створювати атмосферу відвертості**

Тренер відповідає за створення атмосфери, яка сприятиме спілкуванню між членами групи та відвертості на всіх етапах групового процесу.

Необхідно заохочувати учасників ділитися своїм непокоєм, труднощами та очікуваннями.

- **вміння будувати почуття відповідальності**

Учасники групи повинні поступово усвідомлювати почуття власної відповідальності за хід занять, процес свого навчання та результати виконання завдань.

- **вміння звертатися до спільного досвіду членів групи**

Звернення до спільного досвіду багатьох членів групи допомагає вирішувати проблеми, впливає на гуртування групи та допомагає ефективно виконувати поставлені завдання.

- **вміння протидіяти деструктивній поведінці**

Тренер повинен реагувати на поведінку, яка дезорганізує роботу групи та викликає конфлікти. Його реакція повинна бути рішучою і культурною, не можна ображати людей словами чи тоном голосу.

- **вміння оцінювати хід роботи групи**

Тренер повинен помічати зміни, які відбуваються в групі. Це стосується як міжособистісних взаємин, так і перебігу виконання завдань. Оцінка ходу роботи групи пов'язана з реакцією на деструктивну поведінку. Щоб помітити її та протидіяти, необхідно провести діагноз стану групи та рівня виконання завдань. Це передбачає постійне спостереження за ходом навчання з метою введення змін, викриванням причини труднощів. Допоміжною в такій ситуації є зворотна інформація від учасників.

Вправа

Задумайтесь, які дії тренера (крім тих, які представлені у таблиці) сприяють задоволенню потреб навчальної групи.

Вид діяльності	Дії тренера
Зосередження на завданні	• окреслення цілей (ознайомлення з цілями, визначення цілей спільно з групою) • окреслення умов досягнення цілей • планування та організація роботи • ...
Зосередження на групі	• узгодження принципів роботи • вирішування проблем • заохочування до співробітництва • слідування за вільним обігом інформації •
Зосередження на одиниці	• дослідження та врахування потреб кожного із членів групи • зосередження уваги на особисті проблеми • зауваження прикладених зусиль, нагородження • ...



Вправа

- I. Спробуйте оцінити свою інтерперсональну компетентність з точки зору елементів, важливих для тренерської роботи. Поставте собі оцінку від 1 до 5 (*1 – дуже низький рівень, 5 – дуже високий рівень*)
- вміння досліджувати та брати під увагу індивідуальні і групові потреби
 - вміння розрізняти етапи групового процесу
 - вміння ефективно спілкуватися
 - вміння надавати і приймати зворотну інформацію
 - вміння досліджувати та вирішувати конфлікти
 - вміння окреслювати групові ролі
 - вміння створювати атмосферу відвертості
 - вміння звертатися до спільного досвіду членів групи
 - вміння протидіяти деструктивній поведінці
 - вміння оцінювати хід роботи групи
- II. Пригадайте собі, як ви до цього часу розвивали інтерперсональну компетентність. Які способи розвитку вважаєте найкращими? Обґрунтуйте свою відповідь.
- III. Задумайтесь, яким чином можете вдосконалювати свою інтерперсональну компетентність. Заплануйте свій розвиток у цій сфері на найближчі 2 роки.

Тренер в ролі лідера

Лідер потрібен для ефективного функціонування групи. У навчальній групі цю функцію виконує тренер. Він повинен управляти навчальним процесом її членів і впливати на реалізацію визначених навчальних цілей. Тренер відповідає за організацію роботи навчальної групи, повинен залучити до активної участі кожного з її членів, створити атмосферу співробітництва.

У відповідній літературі вказується різниця між керуванням та лідерством, тобто двома підходами до управління організацією. Управління розглядається як процес, який повинен забезпечити досягнення цілей організації. Лідерство – це здійснення впливу на інших, вміння об'єднувати однодумців, передбачати перспективи розвитку.

Останнім часом великої популярності набуває переконання про те, що для ефективного функціонування організації необхідні і якісне управління, і лідерство.

«Лідерство – це необхідна умова для проведення змін, а управління – це необхідний засіб досягнення стабільних результатів.»¹¹ Роздуми на тему зв'язку управління та лідерства також відносяться до тренерської роботи. Будучи лідером, тренер теж повинен вміти управляти.

Основні вміння лідера

Коли Джеймс М. Козес і Барі З. Познер проводили дослідження суті лідерства, вони прийшли до висновку, що існує **п'ять фундаментальних вмінь, які ведуть лідерів до успіху**. Це:

- **Активне проведення змін**

Лідер повинен бути активною особою, шукати нові можливості розвитку, відповідати на виклики, не боятися ризику, експериментувати, йти в незнане.

- **Інспірування спільного бачення**

Уява народжує зміни. Лідер повинен бути людиною, думки якої сягають далеко за сьогодення, яка може побачити результати майбутньої діяльності.

Але не достатньо тільки мати бачення майбутнього, необхідно вміти розвивати його разом з іншими. Ніхто не реалізуватиме бачення іншої людини, поки не вирішить, що воно його власне.

- **Надання можливості діяти іншим**

Лідери вміють заручитись підтримкою інших та залучити їх до реалізації завдань. Основний спосіб реалізації визначених цілей – це співробітництво і командна робота. Щоб ефективно діяти, необхідна віра у власні сили і тому лідер повинен зміцнювати це почуття в своїй команді.

¹¹ Р. Гріффін, *Основи управління організаціями*, ст. 492



Таблиця – завдання тренера у сфері управління та лідерства

Діяльність	Завдання тренера, пов'язані з управлінням	Завдання тренера, пов'язані з лідерством
Планування	Підготовка детального календаря заходів.	Спільне з учасниками навчання передбачення майбутніх перспектив.
Організація	Окреслення організаційних умов. Вибір форм і методів роботи. Підбір співпрацівників. Визначення принципів роботи.	Визначення напрямку діяльності, подавання прикладів власними діями, заохочування до старань та співробітництва.
Реалізація завдань	Нагляд за проміжними діями та результатами, введення необхідних поправок, зауваження та вирішення поточних проблем.	Мотивування, заохочування, підбадьорювання, похвала за індивідуальний вклад, святкування успіхів, піклування про індивідуальний та груповий аспекти роботи. Моделювання способів діяльності, активне проведення змін.
Результати	Отримання передбачених в календарі заходів результатів.	Творення змін – часто дуже істотних, системних, які вимагають творчого та новаторського підходу.

(Опрацювали автори на основі Д. М. Козес і В. З. Познер¹² та Д. П. Коттер¹³)

• Моделювання способів діяльності

Лідери мають не тільки загальне бачення, але і детальний план дій. Вони очолюють проекти, здобувають фінансову підтримку на їх реалізацію, слідкують за ходом діяльності та коригують, розуміють вагу планування малих успіхів на шляху до мети.

• «Зігрівання сердець»

Щоб виконати багато завдань, необхідно провести напружену, важку і довготривалу роботу. Це може викликати байдужість та фрустрацію. Тому так важливо «зігрівати серця», заохочувати йти вперед. Цьому сприяє індивідуальний підхід до кожного члена команди, підкреслення особистого вкладу кожної особи, святкування успіху.

Стилі управління та лідерства

Ефективність провідника у великій мірі залежить від стилю управління та лідерства. Існує багато різних концепцій, які описують ці стилі. Найбільш поширеною вважається концепція Е. Майо, Р. Ліппіта та Р. Уайта, яка описує три стилі: авторитарний, демократичний та ліберальний. В 90-ті роки здобула популярність концепція ситуативного підходу до управління та лідерства, яку запропонували П. Херсі та К. Бланчард. Вони звертають увагу на два важливих для поведінки лідера виміри – **орієнтація на людей** та **орієнтація на завдання** і додатковий фактор, такий як **зрілість команди**. Зрілість команди окреслює два аспекти поведінки:

- професійні здібності (необхідні для виконання завдання),
- рівень мотивації («психологічна зрілість»).

Сукупність цих елементів (орієнтація на людей, орієнтація на завдання та зрілість команди) є вирішальним фактором при виборі найбільш відповідного для даної ситуації стилю. Ця теорія підкреслює гнучкість стилю керування і необхідність його пристосовування до команди. Нам здається, що власне таку концепцію можемо рекомендувати тренерам, тому що вона гнучка, бере під увагу три виміри функціонування команди та етапи розвитку групи. Тренер повинен вміти використовувати 4 стилі керування:

- **інструктивний (директивний)** – надання конкретних інструкцій та систематичний контроль за ходом робіт,
- **дорадчий (ведучий)** – обговорення методів реалізації завдань з учасниками навчання, обговорення результатів роботи, встановлення особистих контактів із кожним з учасників навчання,
- **мотивуючий (підтримуючий)** – обмеження керування та контролювання, визначення цілей і надання учасникам права вибирати способи їх досягнення, введення системи самоконтролю,
- **делегуючий** – більшість завдань учасники групи виконують самостійно, до їх обов'язків також належить контроль за досягненням результатів.



Таблиця: Стилі курування – ситуаційне лідерство

Назва стилю	Орієнтація на завдання	Орієнтація на людей	Поведінка тренера
інструктивний (директивний)	висока	низька	НАДАННЯ ІНСТРУКЦІЙ - детально пояснює, як необхідно виконати завдання - систематично контролює хід роботи - вказує на помилки та вимагає їх виправляти - помічає та хвалить за добре виконання завдань
дорадчий (ведучий)	висока	висока	КОНСУЛЬТУВАННЯ - обговорює методи реалізації завдань з учасниками навчання, - обговорює результати роботи і пояснює значення кожного завдання для досягнення навчальної мети, - встановлює особисті контакти з учасниками навчання.
мотивуючий (підтримуючий)	низька	висока	МОТИВУВАННЯ - обмежує контроль та керування - визначає цілі пов'язані з реалізацією процесу вдосконалення і дозволяє самостійно вибирати способи їх досягнення, - підключається про міжособистісні взаємини у навчальній групі, - мотивує учасників навчання, - вводить системи самоконтролю, - заохочує коментувати та надавати зворотну інформацію, - допомагає вирішувати проблеми.
делегуєчий	низька	низька	ДЕЛЕГУВАННЯ - більшість завдань учасники виконують самостійно, - делегує повноваження та відповідальність, - учасники навчання самостійно контролюють виконання завдань, - виконує роль представника інтересів групи.

(Опрацювали автори на основі П. Мекін, К. Купер¹², Ч. Кокс, *Організація і психологічний контакт. Управління людьми.*, М. Армстронг, *Управління людськими засобами*¹³)



¹² Д. М. Козес та В. З. Познер, *Виклик бути лідером – Як виконувати надзвичайні завдання в організаціях*, 1987

¹³ Р. Гріффін, *Основи управління організаціями*, PWN, Варшава 1997.



Вправа

Задумайтеся:

- I. Які Ваші дії, як тренера, належать до рівня лідера, а які до рівня керівника?
- II. Що бажаєте змінити у вашому способі управління та лідерства? Чому?

Вправа

Задумайтеся:

- I. Який з відомих стилів керування найближчий для Вас?
- II. Наскільки Ви гнучкі у використанні різних стилів керування?
- III. Що впливає на Ваш вибір? Наскільки це:
 - ваш особистий стиль (риси характеру, знання та вміння)
 - поведінка учасників навчання (із врахуванням рівня їх зрілості)
 - очікування начальства або замовників
 - вид навчання
 - організаційна культура вашого закладу
 - очікування інших тренерів
 - інші фактори, які?

Професійний вимір – дидактична та фахова компетентність

Професійний вимір тренера визначає його участь у процесі вдосконалення дорослих. Тренер вчить інших і тому повинен мати глибокі знання у своїй сфері (**професійна компетентність**). Крім того, повинен вміти передавати ці знання іншим (**дидактична компетентність**).

Професійний вимір невід’ємно пов’язаний з іншими рівнями діяльності тренера, тобто особистим, груповим, інституційним та суспільним.

Професійна компетентність

При розгляді професійної компетентності тренера виникає питання щодо обсягу необхідних знань. Можемо відповісти на нього словами А. Персона: «вчитель повинен мати свідомість того, що можна назвати філософією даного предмету. (...) вчитель повинен помічати взаємозв’язок свого предмету з іншими».¹⁴ Тренеру потрібно мати актуальні, ґрунтовні знання у своїй сфері і вміти співвідносити їх із ширшим контекстом, помічати зв’язки між різними предметами, їх взаємний вплив. «Чим більше загальних знань має людина, тим більшою

є кількість осіб, з якими можна розмовляти та дійти до порозуміння, тим більше тем може бути об’єктом порозуміння».¹⁵ Важливо, щоб тренер також брав під увагу знання та досвід учасників навчання, вважав їх важливими елементами процесу навчання дорослих.

Тренер повинен вміти оцінити рівень знань учасників навчання, щоб подавати важливий для їх процесу навчання зміст, модифікувати матеріал, якщо виникне така необхідність.

Знання, які пропонує тренер повинні бути пов’язані з цілями програми навчання. В цьому випадку можемо говорити про **знання причин** (за Пірсоном), тобто знання, які дозволяють тренеру побачити зв’язок між його відношенням та діями і отриманими ефектами навчання.

Завдання розвитку

Обговорюючи професійну компетентність тренера, можна провести аналіз його роботи з точки зору **завдань розвитку** (концепція Р. Д. Хевігхерста)¹⁶.

Завдання розвитку включають **спроможність та компетентність**, яку набуває одиниця в контактах з оточенням і завдяки тому досягає щораз вищого рівня майстерності.

¹⁴ А. Пірсон, Вчитель. Теорія і практика освіти вчителів, WsiP, Варшава, 1994, ст. 153

¹⁵ Там само, ст. 118

¹⁶ А. Бжезінська, цитата, ст. 227-228



Завдання розвитку призводять до змін в житті одиниці, в результаті яких, вона стає досконалішою в різних сферах. На зміст завдань розвитку впливають три елементи:

- внутрішнє середовище людини (біологічні зміни в організмі),
- актуальна компетентність (інтелектуальні, емоційні та суспільні засоби),
- суспільні взаємини (очікування від даної одиниці).

В результаті напруженості, яке виникає між цими трьома елементами появляється внутрішній конфлікт. Одиниця намагається вирішити цей конфлікт. Вона шукає нових способів діяльності, що призводить до набуття нової компетентності.

Поняття завдання розвитку можна розглядати у відношенні до самого тренера і до його учнів.

Завдання розвитку тренера – це набуття нових вмінь, необхідних для ефективнішого та результативнішого проведення навчання дорослих. У цьому випадку велике значення мають актуальні суспільні

очікування від тренерів. Чим більша різниця між компетентністю тренера та очікуваннями зі сторони адресатів його діяльності, тим сильніший внутрішній конфлікт. В такій ситуації тренер намагатиметься вирішити цей конфлікт; шукати нові форми своєї ролі, що вплине на набуття нових вмінь. І тоді можна говорити про завдання розвитку.

Дорослі люди вчаться для того, щоб здобувати нові і розвивати актуальні навички. Вони повинні самостійно виконати своє завдання розвитку, і тому процес набуття нових знань може супроводжуватися конфліктами, напруженістю та кризами під час навчання. Тренер повинен про це знати та **допомагати** своїм учням набувати нові знання та вміння. Повинен також використати кризові етапи, щоб **показати можливість індивідуального розвитку** кожного з учасників навчання. Вирішення кризової ситуації залежить від правильної поведінки тренера. Вона може надати учасникам силу і бажання перемагати у чергових складних ситуаціях, а може навпаки, відібрати.

Вправа

Задумайтеся:

1. Чи у Вас достатньо знань щоб навчати?
2. Чи Ви помічаєте взаємозв'язки між Вашим предметом та іншими?
3. Яке, на Вашу думку, Ваше головне завдання розвитку? Чому?
4. Як можна підтримувати учасників навчання у виконанні їх завдань розвитку?

Фази професійного розвитку

При розгляді професійної компетентності тренера крім завдання розвитку можемо підкреслити ще питання фаз професійного розвитку вчителів.

Професійний розвиток пов'язаний з особистим розвитком людини і є одним із його елементів.

Його можна описати в трьох категоріях:

- розвиток як кількісне збільшення певних властивостей (наприклад, здобуття нових знань та вмінь),
- розвиток як досягнення стандартів (існує бажаний кінцевий стан, на який спрямовується процес змін),
- розвиток як направлені якісні зміни (процес змін проходить від «гіршого» до «кращого»

стану, наприклад, збільшення ефективності діяльності, краща організація роботи¹⁷).

Професійний розвиток – це здобуття професійної компетентності. Коли переходимо від однієї фази професійного розвитку до другої, наближаємося до ідеального прикладу професійної компетентності. У спеціальній літературі можна знайти багато моделей фаз професійного розвитку. У нашій статті зосередимося на двох.

Одну з них запропонувала М. Тарашкевич¹⁸. Автор описує чотири етапи процесу навчання:

- **несвідома некомпетентність** – «не знаю, що не знаю».
На цьому етапі вчитель не усвідомлює, що він багато не знає і не вміє.
- **свідома некомпетентність** – «знаю, що багато не знаю і не вмію».

¹⁷ Рейковський, Коханська, розділ «Категорії», в А. Бжезінська, цитовано, ст. 43-48

¹⁸ М. Тарашкевич, *Як вчити краще? Рефлексивний практик в дії*, видавництво ЦОВВ, Варшава 1998.



Вчитель починає розуміти, що в нього нема визначених знань або вмінь.

- **свідома компетентність** – «знаю, що вмію, але не виконую це автоматично». Виконання дій вимагають зосередження та зусиль, виконуються за інструкцією.
- **несвідома компетентність** – «сам не знаю, звідки це знаю та вмію». Більшість завдань виконується автоматично, без зусиль.

Автор іншої моделі фаз професійного розвитку Р. Херр¹⁹ також виділив чотири етапи професійного розвитку вчителя:

• I Етап – стереотипність

Це етап переходу від моменту навчання бути вчителем до початку вчительської кар'єри. Набуття професії пов'язане з формуванням нової суспільної самосвідомості. Важливу роль відіграє зовнішній авторитет – начальство, інші вчителі. Вчитель має знання, але ще не вміє їх використовувати.

До навчання підходимо як до професії.

• II Етап – присвоєння

Вчитель набуває не тільки знання на тему суті професії, але і методи діяльності. На цьому етапі ще домінує зовнішній авторитет, але вже починаємо помічати загальні принципи вчительської роботи.

Вчитель розвивається і починає набувати вмінь, які необхідні для реалізації професійних завдань.
До навчання підходимо як до вмінь.

• III Етап – трансформація

Вчитель починає все більше використовувати власні методи роботи, проявляється його особиста точка зору. Починає висловлювати особисті погляди. Помічає, що можна досягти успіху різними шляхами.

Навчання окреслюється як професійність.

• IV Етап – демонстрація

Вчитель стає для себе авторитетом у професійній діяльності і одночасно звертає увагу на думку співпрацівників. Демонструє іншим, що кожен приклад професійної діяльності є індивідуальним прикладом. Рішучо діє та висловлює свої погляди.

На цьому етапі професійного розвитку **навчання стає мистецтвом.**

З огляду на фази розвитку розуміємо, що необхідно використовувати різний підхід до кожної з цих груп вчителів. Тренер повинен визначити фазу професійного розвитку учасників свого курсу, оцінити їх актуальні знання та вмінь, зрозуміти їх потреби. Це може допомогти у правильному виборі змісту, форм та методів роботи.

Тренер повинен допомагати вчителям переходити від однієї фази до іншої, набуваючи професійність.

Вправа

1. Чи вмієте визначити фазу професійного розвитку Ваших слухачів?
2. Чи знаєте, що їм потрібно у сфері підвищення професійної кваліфікації?

Дидактична компетентність

Дидактична компетентність пов'язана із знанням специфіки навчання дорослих та вмінням його використовувати. Особливо звертається увага на мотиви навчання та психологічні і фізіологічні умови процесу навчання.

Коли тренер працює з групою, він повинен звернути увагу на **різні стилі навчання**.

Стилi навчання (з огляду на слухача)

Поняття «**стиль навчання**» часто використовується у тренерській практиці на різних щаблях освіти та вдосконалення. Стиль навчання – це індивідуальний спосіб сприйняття,

організації, аналізу та використання інформації. «Стиль навчання – це комбінація особистості, здібності, суспільних вмінь та попередніх досягнень в школі (...)».²⁰

Стиль навчання стосується характерного способу присвоєння знань даної особи. В літературі можна знайти різні типи або категорії стилів навчання.

З точки зору **сприйняття інформації**, існує такий поділ:

- навчання через досвід – участь у реальних подіях,
- навчання через абстрактне мислення – аналізування, вирішення, теоретизування.

¹⁹ З. Гась, Вчитель, який вдосконалюється, видавництво UMCS, Люблін 2001.

²⁰ Б. Джойс, Е. Калхун, Д. Хопкінс, *Приклади моделі навчання*, WSiP, Варшава 1999.



З точки зору **обробки та/або використання інформації** можемо виділити такі стилі навчання:

- використання інформації для експериментування, практичного використання набутих знань та вмінь, обробка отриманої інформації шляхом роздумів, інтерпретація,
- використання відчуття в процесі навчання (домінуюча сенсорна система).

Ми сприймаємо інформацію з оточуючого нас зовнішнього та внутрішнього середовища при допомозі цілої сенсорної системи. Але в кожного з нас переважає один – два домінуючих сенсорних канали отримання інформації.

З огляду на домінацію одного з каналів вирізняємо чотири стилі навчання²¹:

- візуальний – в основному вчиться, коли дивиться,
- аудиторний – вчиться при допомозі слуху,
- дотиковий – вчиться, коли торкається та відчуває (фізично або емоційно),
- кінестетичний – вчиться, коли рухається.

При плануванні занять тренер повинен звернути увагу на різні стилі навчання і використовувати такі методи, які дозволять ефективно вчитись особам з різними домінуючими каналами.

Вправа

Задумайтеся:

1. Чи Ви звертаєте увагу на те, що Ваші учні мають різні стилі навчання, плануючи методи роботи?
2. Чи Ви вмієте визначити стиль навчання слухача?

Стилі навчання (з огляду на тренера)

Г. Д. Фенстермахер та Д. Ф. Солтіс²² – автори багатьох дидактичних та педагогічних публікацій. Вони підкреслюють значення свідомості власного стилю навчання: «безперечно, можна навчати і не перейматися стилями навчання, так само, як можна бути закоханим і не задумуватись над істотою кохання, або бути батьком і не заглиблюватись у суть батьківських обов'язків. Однак, ми переконані, що вчитель стає професіоналом тільки тоді, коли задумується над вибором такої, а не іншої позиції у складному обов'язку навчання людей. (...) Зрозуміння різних стилів навчання дозволяє задуматись над виконанням своєї роботи і, як наші заміри відповідають тому, що ми насправді робимо з учнями. А це, власне, і характеризує відповідального та відданого педагога».

Важко не погодитися з цими словами. Тому вважаємо, що тренер повинен вміти визначити власний стиль навчання, продумати його, задуматися над його ефективністю і модифікувати, якщо виникне така необхідність або пристосовувати до даної навчальної ситуації.

Вищезгадані автори визначили три стилі навчання:

- керівний стиль,
- терапевтичний стиль
- стиль, що визначає

Керівний стиль характеризується тим, що вчитель працює як кваліфікований менеджер, який організовує і управляє навчанням».

Головну роль у цьому випадку відіграють дидактичні вміння. Тренер використовує визначені організаційні та менеджерські вміння, подає учасникам інформацію: факти, поняття, концепції. Його діяльність ґрунтується на докладному плані і тренер постійно проводить евалюацію та модифікацію плану. Важливо вміти діяти в часі та створити учасникам належні умови для засвоєння знань.

Головна мета навчання при керівному стилі – це **подача знань та формування визначених вмінь**.

Керівний стиль потрібен тоді, коли під час навчання необхідно передати великий обсяг інформації та швидко навчити своїх слухачів виконувати певні дії.

Терапевтичний стиль полягає у «проникненні до особистості учня, піклуванні та допомозі у процесі розвитку». Тренер піклується про учасників навчання в аспекті їх інтелектуального та духовного розвитку.

До кожного з учасників навчання застосовується індивідуальний підхід. Тренер допомагає кожному з учасників пізнавати себе та усвідомлює завдання розвитку кожного з учасників і підтримує їх у реалізації.

²¹ Р. Лінкман, *Як швидко вчитись?*, Видавнича група Bertelsmann Media, Варшава 2001, ст. 47-50

²² Г. Д. Фенстермахер та Д. Ф. Солтіс, *Стилі навчання*, WSiP, Варшава 2000.



При такій роботі немає детальної попередньої розробленої програми, на неї впливають самі учасники навчання. Домінує постійне звернення та аналіз життєвого досвіду слухачів. Тренер проявляє емпатію та зосереджується на розвитку особистості своїх учнів.

Мета навчання – розвиток самосвідомості оди- ниці, формування людини, яка відповідає за свій розвиток, вмiє планувати, вибирати та діяти, впли- ваючи таким чином на особистий розвиток.

Використання терапевтичного стилю рекомен- дується, перш за все, під час проведення довгих навчальних циклів, мета яких полягає у поширенні знань, розвитку вмiнь, формуванні та модифікації відношень. Терапевтичний стиль домінує у інтер- персональних тренінгах та групах підтримки.

У стилі, що визволяє, вчитель зосереджується на формуванні характеру.

Робота базується на інтерпретації, гіпотезах, аналізі матеріалу, висновках. Такий стиль нав- чання виникає із переконання, що інтелект роз- вивається завдяки засвоєнню основних знань у поєднанні з відповідними інтелектуальними та моральними властивостями характеру. Головна

увага звертається на інтелектуальну, раціональну та етичну сфери.

Цей стиль можна використовувати у навчанні, де необхідне критичне мислення та порушується етична сфера.

Тренеру важливо усвідомити, якому вище- описаному стилеві навчання надає перевагу і які є причини та наслідки використання даного сти- лю.

На практиці важко говорити про чистий вид стилю навчання. Його необхідно пристосувати до характеру навчання та категорії слухачів. Іноді на одному курсі бувають різні модулі, які необхідно проводити різними стилями. Коли тренер вирішує питання стилю роботи, повинен звернути увагу на різні умови: зовнішні (адресати навчання, цілі діяльності, тематика, навчальне середовище) та внутрішні (компетентність у використанні даного стилю, особисті преференції).

Тренер повинен гнучко діяти і реагувати на поведінку навчальної групи. Модифікувати за- плановані модулі навчання, якщо виникне така необхідність, і пристосовувати їх до актуального стану знань і потреб своїх слухачів.

Вправа

Задумайтеся:

1. Якому стилю навчання Ви віддасте перевагу?
2. Чи використовуєте елементи інших стилів навчання?
3. Чи пристосовуєте стиль навчання до конкретної ситуації?
4. Порівняйте стилі навчання із стилями керування, які описали Херсі і Бланчард. Які корисні для вашої тренерської роботи висновки можна зробити з цього порівняння?

Організація навчання

На ефективність та результативність дій тренера впливає не тільки обсяг знань у сфері навчання та вміння подавати знання. Існують ще фактори, які пов'язані з організацією процесу навчання.

Пропонуємо короткий опис деяких з них. Де- тальну інформацію щодо процесу організації навчання та евалюації, можна знайти в інших розділах цього poradnika.

Вибрані фактори організації процесу навчання:

- **Концепція навчання** – важливо, щоб вона була прозорою і зрозумілою для людей, які будуть з нею працювати (наприклад, потенційні замовники або адресати навчання). Вона повинна брати під увагу суспільний контекст, в якому діє тренер.
- **Учасники навчання** – необхідно провести діагноз потреб та побажань учасників навчання.

Якщо це буде можливим, перевірте їх знання на тему процесу навчання, досвід та мотивацію щодо участі у курсі.

- **Програма навчання** – повинна мати ясну структуру, чітко визначені цілі, а запланова- ний зміст та методи навчання повинні надати можливість досягти визначених цілей.
- **Фізичне середовище навчання** – умови, які створюють фізичне середовище навчання, не менш важливе ніж його зміст (місце проживан- ня, харчування; можливість приїзду учасників на місце, кількість осіб в групі).
- **Дидактичне середовище навчання** – необхідно звернути увагу на розмір навчального залу та його обладнання. Тренер повинен мати мож- ливість реалізувати програму без перешкод.
- **Навчальні матеріали** – вид навчальних ма- теріалів повинен залежати від їх функції під



час занять, всі учасники повинні мати вільний доступ до навчальних матеріалів. Важливо завжди пам'ятати про автора, фірму та особу, що їх опрацювала, титульну сторону, зміст, бібліографію.

- **Управління часом** – важливо правильно запланувати час навчання згідно з його цілями та змістом, беручи під увагу продуктивний та непродуктивний час, високу та низьку активність навчальної групи.
- **Евалюація навчання** – тренер повинен перевіряти ефективність своєї роботи; може самостійно (якщо вміє це робити) або при допомозі спеціалістів підготувати і провести евалюацію навчання. Його роботу також можуть перевіряти різні зацікавлені особи.

Дуже важливо, щоб тренер пам'ятав про всі елементи, які впливають на хід навчання. Щоб краще до цього підготуватись, можна зробити список завдань і записувати зауваження щодо їх виконання. Список можна поділити на етапи: планування, реалізація, евалюація.

Чим більше тренер знатиме про вищевказані елементи, чим уважніше відноситиметься до кожного з етапів планування та реалізації навчання, тим більше шансів на ефективний перебіг процесу вдосконалення навчальної групи. Іноді, навіть найкращий з огляду на зміст та кваліфікацію тренерів курс може бути неефективним з приводу неправильно організованого місця, недосліджених потреб учасників або невідповідних з цілями занять навчальних матеріалів.

Вправа

Задумайтеся:

1. Чи у Вас є свій спосіб планування і організації процесу вдосконалення?
2. Чи Ви звертаєте увагу на всі важливі для успіху навчання елементи?
3. Яким чином визначаєте проблеми, що можуть виникнути під час реалізації навчання і як їм запобігати?

Спробуйте скласти список контрольних завдань, який допоможе Вам планувати і організовувати навчання.

Інституційна компетентність

Одним із важливих факторів, що впливає на функціонування тренера є інституційний рівень.

Установи

Перш за все, тренер повинен добре знати свою установу: його цілі, організаційну структуру, пропозиції навчання. Також повинен орієнтуватись у діяльності інших установ, що належать до різних секторів: державного, приватного та неурядового. Допоможуть у цьому знання на тему профілю їх діяльності та можливості співробітництва. Важливо також орієнтуватися в джерелах фінансування закладів, з якими співпрацює тренер, оскільки це також потенційні джерела фінансування його власних проєктів.

Тренер повинен орієнтуватися у справах навчальних закладів та закладів вдосконалення, їх місця в системі освіти, реалізованих програмах та заходах.

Начальство та замовники

Тренер повинен детально ознайомитися із очікуваннями зі сторони замовників – це можуть бути особи або установи (наприклад директор інституту, школи, неурядова організація, міністерство). Це допоможе йому запланувати навчання так, щоб якнайкраще здійснити всі очікування. Важливо знати пріоритети замовника, порівняти їх з актуальними та перспективними завданнями державної освітньої політики, новими освітніми тенденціями, своїми власними пріоритетами.

Тренеру важливо знати очікування начальства та замовників, тому що неоднозначна ситуація та розбіжність очікувань щодо дій тренера та замовників можуть ускладнити або навіть унеможливити проведення навчання. Необхідно розробити такі рішення, які б задовольняли дві сторони. У цьому питанні може допомогти вміння ефективного спілкування, ведення переговорів, чіткого формулювання запланованих навчальних цілей та очікувань від замовника, вміння обґрунтовувати свою позицію.



Інші особи, що займаються навчанням дорослих

Великий вплив на роботу тренера мають очікування і поведінка інших осіб, що займаються навчанням дорослих. Тренери створюють групу, яка реалізує подібні завдання, працюють з визначеними адресатами, зустрічають подібні труднощі. З огляду на подібну проблематику середовище тренерів, як і інші професійні групи, має свої приклади поведінки у визначених ситуаціях, випрацює етичні засади.

Деякі аспекти діяльності тренерів та інших людей, що займаються навчанням дорослих, регулюються законом. Але існує багато інших проблем, які виникають під час реалізації тренерських завдань, тому важливо визначити правила поведінки в конкретних ситуаціях, принципи, яких повинні дотримуватися особи, що належать до даної групи.

До інших осіб, що займаються навчанням дорослих можемо зарахувати вчителів-консультантів, методистів, університетських викладачів, терапевтів, членів товариств, що навчають дорослих. Кожна з цих груп має своє визначене місце в системі освіти. Всі мають спільного адресата – дорослих людей, які вчаться або вдосконалюються. Але одночасно всі реалізують специфічні завдання, що виникають з визначеного місця в системі освіти.

У зв'язку з великою відповідальністю за якість навчання і вдосконалення, тренер та інші особи, що навчають дорослих, піддані сильним стресам. Тому їм необхідно піклуватися про комфорт своєї роботи, брати участь в різних формах підтримки, які допомагають ділитись сумнівами, аналізувати причини труднощів, шукати правильних вирішень проблем. Можна брати участь у групах підтримки, наставництві, тощо.

Обмін інформацією, дискусії на актуальні в освітньому середовищі теми, які проводяться між різними професійними групами, які займаються навчанням дорослих, можуть також відбуватися на конференціях та семінарах, присвячених конкретному питанню (регіональних, загальнодержавних та міжнародних).

Знання та вміння у сфері управління

З огляду на швидкий темп змін та щораз більшу кількість факторів, які впливають на форму і зміст освіти, виникає необхідність ефективного управління. В контексті роботи тренера з'являється питання: якими повинні бути його знання в галузі управління, які вміння повинен розвивати та вдосконалювати?

Знання на тему управління, а точніше, на тему вибраних, важливих для планування та реалізації дій у сфері вдосконалення дорослих, стає важливим елементом компетентності тренера. Без цього важко сьогодні уявити ефективне та результативне виконання ролі тренера та досягнення бажаних результатів навчальних заходів. Тренер часто виконує роль управляючого: може сам управляти установою, організацією, групою осіб (у тому числі і навчальною групою). Щоб правильно виконувати керівну функцію, йому потрібні знання на тему управління. Але навіть тоді, коли він – тільки елемент структури, а управляє хтось інший, знання допоможуть йому функціонувати в ній.

Тренер повинен знати різні способи управління, його елементи, на що може впливати, як тренер, і в якій мірі, а що залежить від зовнішніх факторів, наприклад, державної освітньої політики, очікувань замовників, адресатів.

Багато понять зі сфери управління вже перейшло до сфери освіти. В таблиці представлені вибрані терміни та їх зв'язок з роботою тренера.

Вправа

Задумайтеся:

1. Які, на Вашу думку, завдання в галузі управління особливо суттєві для роботи тренера?
2. Які вміння у сфері управління Ви б хотіли розвинути?



Поняття	Вибрані характерні риси	Приклади зв'язку з роботою тренера
Організація, яка навчається	– всі члени організації беруть участь в процесі навчання – багато уваги присвячується командній діяльності, спільному творенню бачення, норм і принципів поведінки, способів вдосконалення працівників – всі дії повинні збільшувати ефективність роботи, якість послуг для клієнтів (наприклад, учнів у школі, вчителів у інституті післядипломної освіти) – процес навчання відбувається в двох циклах: пошук вирішень актуальних проблем і аналіз існуючих норм та процедур з точки зору ефективності	• тренер може бути членом організації, яка навчається • тренер може навчати особи, які працюють в організації, що навчається • тренер може виконувати роль особи, яка допомагає вчителям у процесі підвищення компетентності для того, щоб в системі освіти школи та інші навчальні заклади функціонували як організації, які навчаються
Управління через цінності	– основу такої організації утворюють її місія та цінності – цінності організації ясно визначені та їх поділяють всі працівники; всі дії узгоджено із цими цінностями – цінності інтегрують колектив – робота в таких організаціях приносить всім задоволення та користь: задоволення клієнтів, прибутки, тощо	• тренер управляє навчальною групою, звертаючи увагу на важливі для нього і групи цінності
Управління якістю	– принципи, що керують таким видом управління це: - системне мислення - управління через дані - постійне вдосконалення – Постійне вдосконалення своєї роботи, яка розглядається в широкому суспільному контексті. – Евалюація є джерелом вірогідних даних щодо напрямків бажаних змін.	• тренер збирає інформацію про свою роботу, проводить евалюацію • тренер вживає заходів з метою вдосконалення своєї роботи
Стратегічне управління	– аналіз актуального стану функціонування організації – мислення про мету, яку бажає досягти організація в майбутньому – досягнення конкурентної переваги над іншими	• тренер здобуває знання на тему освітнього ринку • тренер визначає стратегічні цілі
Управління проектом	– управління складними заходами – окреслюються вимоги, кошти та час реалізації – використання знань та вмінь; визначених методів роботи; осіб, які виконують проект з метою сповнення очікувань замовників	• тренер управляє навчальними проектами • тренер бере участь у держаних та міжнародних освітніх проектах, якими управляє хтось інший



Суспільна компетентність

Тренер діє у визначеній суспільно-політичній дійсності, а вона впливає на систему освіти. Тому він повинен мати знання на тему елементів цієї дійсності, їх взаємозв'язків, взаємозалежності та видів взаємодії.

Знання ключових питань, пов'язаних з функціонуванням освіти у державному, європейському та світовому контексті, становить істотний аспект **суспільної компетентності**.

Крім того, тренер повинен вміти використовувати ці знання у своїй навчальній діяльності на етапах планування та реалізації. Якщо навчальна пропозиція тренера співпадатиме з актуальними напрямками розвитку у сфері освіти, у нього буде більше можливостей отримати задоволення від ефективної діяльності.

Важливі питання з огляду на суспільну компетентність:

- світові напрямки в освіті,
- освітня політика,
- зміни в освіті,
- знання законів.

Світові напрямки в освіті

При плануванні своєї діяльності тренер повинен звертати увагу на сучасні зміни, оскільки його навчальна пропозиція має відповідати актуальним потребам дорослих. Ці потреби пов'язані з напрямками освіти на локальному і глобальному рівні.

Тренер повинен орієнтуватися у світових напрямках розвитку освіти. До них належать²³:

- врахування локальних потреб та глобальних тенденцій в організації цілої системи освіти,
- підвищення ролі локального середовища в освітній діяльності,

- перенесення ваги з навчання в школах на самостійне навчання удома та за місцем роботи, особливо у відношенні до навчання дорослих. Це стало можливим завдяки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.
- вдосконалення освічених дорослих людей.

Особливе значення для тренерів відіграє останній з перерахованих напрямків. Він показує роль тренерів у розвитку освіти в майбутньому. Тренерам необхідно знати напрямки розвитку європейських систем освіти. Про це можна дізнатися, читаючи розроблені програми та підписані європейські порозуміння у галузі освіти.

Важливі ініціативи Європейського Союзу в роках 2000–2002:

- *Лісабонська стратегія* (березень 2002). Її головна думка – «європейська економіка – конкурентна і базується на знаннях».
- *Стокгольмський звіт* (березень 2001) – «спільні європейські стратегічні цілі в освітній політиці».
- *Барселонська програма* (лютий 2002) – «європейська програма реалізації стратегічних цілей системи освіти».

Ми вважаємо, що ключовим документом є програма реалізації цілей системи освіти в Європі, яку затверджено Європейською Радою та Європейською Комісією 14 лютого 2002 р. В цій програмі підкреслюється, що «в епоху знань і глобалізації створення спільного внутрішнього та відкритого освітнього простору буде мати принципове значення для майбутнього Європи та її громадян»²⁴.

Знання стратегічних та операційних цілей європейської освіти надасть можливість тренеру здобувати знання та вміння, які допоможуть йому виконувати свою роль згідно з актуальними вимогами, що стоять перед освітою, у тому числі, перед вдосконаленням дорослих.

Вправа

Задумайтеся:

1. Чи Вам знайомі світові напрямки в освіті? Де можете отримати про це інформацію?
2. Які, на Вашу думку, світові напрямки в освіті особливо важливі для роботи тренера? Чому?
3. Які напрямки розвитку європейських систем освіти особливо привертають Вашу увагу? Чому?

²³ За Д. Ельснер, Вдосконалення управління навчальним закладом, видавництво Ментор, Гожув 1999, ст. 13-14

²⁴ *Освіта в Європі: різні системи освіти та навчання – спільні цілі до року 2010*, Фонд розвитку системи освіти, Варшава 2003, ст. 9.



Освітня політика

На діяльність тренера впливає освітня політика. Вона буває різного виміру: макро, тобто державна, і мікро – безпосереднє начальство. Важливо розуміти, що освітня політика – це елемент загальної державної політики, а у загальному контексті – елемент цивілізаційних змін.

Тренер повинен знати відповіді на питання: що впливає на освітню політику, як вона пов'язана із суспільною, економічною та культурною політикою, як державна освітня політика реагує на зміни у глобальному вимірі? Тренер повинен усвідомлювати свою роль в освітній політиці та місце, яке займають адресати його діяльності.

Йому потрібно знати державну систему освіти та вдосконалення, щоб його навчальна пропозиція відповідала завданням, які стоять перед системою освіти та вдосконалення вчителів у XXI столітті.

Для цього тренеру необхідні певні вміння, одне з яких – критична оцінка сучасної дійсності, в тому числі і освітньої, та вміння навчати інших критично мислити. Це потрібно для створення бажаного освітнього середовища.

Чим більше тренеру відомі різні важливі аспекти освітньої політики, тим легше йому знайти залежність між її складовими та між освітньою політикою та суспільними умовами. Легше брати участь в діалозі з різними суб'єктами освітньої політики та вибирати зміст і методи роботи.

Для підведення підсумків пропонуємо цитату: «свідомість існування суспільного контексту системи освіти, темпу і суті змін на світі і в країні, а також зміна суспільної свідомості щодо вартості одиниць та мас, повинні бути важливими сферами освіти вчителів та освітніх наук»²⁵.

Вправа

1. Як, на Вашу думку, найістотніші зміни, що відбуваються в країні? Чому?
2. Як Ви бачите роль тренера в процесі введення освітніх змін?

Освітні зміни

Зміни, що проходять в освіті, називаються реформою, інновацією, модифікацією та поліпшенням.

Тренеру слід знати про зміни, які відбуваються, та допомагати їх впроваджувати до системи освіти.

Р. Чін та К. Бен пропонують поділити моделі введення освітніх змін на²⁶:

- **політично-адміністративні**
Зміни проводяться централізовано за допомогою структури ієрархії, яка може контролювати підлеглі одиниці, застосовувати визначені санкції, тощо.
- **нормативно-навчальні**
Вважається, що для ефективності змін важливо, щоб люди змінили свої переконання, наприклад, шляхом навчання, контактів, плануючи зміни з виконавцями, тощо
- **раціонально-емпіричні**
Основне, щоб люди зрозуміли суть змін та їх користь. Головна увага приділяється обігу інформації, ознайомленню із цілями змін, тощо.

Тренер повинен бути одним із «моторів» змін та реалізувати завдання, які передбачає дана роль. До таких завдань належать²⁷:

- організація процесу змін
- підготовка учасників зміни до її введення
- підтримка учасників в процесі проведення зміни
- боротьба зі спротивом введення змін
- інформування про хід процесу змін
- вирішення конфліктів, які виникають в процесі зміни
- оцінка ефектів зміни

Більшість з цих завдань тренер може успішно виконувати під час роботи з навчальною групою. Він може організовувати процес змін у локальному вимірі та підтримувати учасників, членів навчальних груп, у здобуванні необхідних знань та вмінь.

Свідомість змін в освіті дозволить тренеру брати активну участь у цьому процесі та ефективно виконувати свою роль відповідно до вимог замовників та учасників навчання.

²⁵ Ч. Банах, *Польська школа в системі освіти – зміни та перспективи*, Торунь 1998, ст. 13

²⁶ Д. Екерт-Грабовська, Д. Олдройд, *Управління змінами, Посібник для тренера*, навчальні матеріали програми Терм, Міністерство Освіти, ст. 10

²⁷ Д. Ельснер, цитата, ст. 47.



Вправа

1. Які Ваші прогнози щодо ролі і місця тренера у державній системі освіти?
2. Які зміни Ви би хотіли ввести у цій сфері? Чому?

Знання законів

Тренер повинен орієнтуватись в питаннях освітнього законодавства. Тут не йдеться про вивчення напам'ять розпоряджень та указів, а знання про те, які правові документи регулюють діяльність кожної зі сфер освіти.

Навіщо тренеру це знати? В демократичній правовій державі кожен громадянин повинен знати свої права та закони, які регулюють кожну із сфер його життя. Крім того, необхідно орієнтуватися в джерелах правової інформації та користуватися своїми правами. Тренер повинен знати свій правовий статус і бути впевненим, що його дії не суперечать чинному законодавству.

Важливо знати, куди і як звертатися у випадку порушення прав, орієнтуватися у документах, що регулюють інші сфери, наприклад, кодекс законів про працю та адміністративний процесуальний кодекс.

Правова база постійно модифікується, тому слід постійно стежити за змінами. Діяти згідно із законодавством – це один із необхідних елементів професійності тренера.

Етика в роботі тренера

Тренеру необхідно знати основи етичного відношення та вміти їх розвивати. У відповідній літературі²⁸ описані чотири сфери, які формують етичне відношення людини:

I сфера – взаємовідносини з іншими (родина, друзі, середовище)

II сфера – відношення до себе (особисті спостереження, досвід, система цінностей)

III сфера – чужі установи та середовища

IV сфера – власні установи та середовища

Початком формування етичного відношення є поведінка та ставлення до інших людей.

Вважаємо, що всі вищевказані сфери впливають на етику тренера. Тренер зустрічається з різними людьми та відвідує різні установи. Він повинен створити такий стиль роботи, який би погодив його принципи та цінності з принципами та цінностями інших.

У тренера власна система цінностей. Він повинен вміти аналізувати свою поведінку та керуватися такими принципами, які не будуть ображати інших і порушувати прав одиниць або груп, з якими зустрічається в своїй роботі.

Внутрішню та етичну зрілість тренера можна розуміти як свідомість власного впливу на формування бажаної поведінки серед адресатів його діяльності. Дуже важливим показником такої зрілості є відповідність дій з висловлюваними цінностями, принципами та поглядами.

Тренер повинен діяти етично у відношенні до замовників, начальства та учнів. Повинен аналізувати свою діяльність, щоб виправляти небажану поведінку або способи роботи.

Етика тренера безпосередньо пов'язана з процесом навчання інших.

Вправа

Задумайтеся:

1. Яку роль відіграє освітнє право в роботі тренера.
2. Як Ви вважаєте, які сфери діяльності тренера вимагають правового врегулювання?
3. Чи бачите необхідність створення етичного кодексу тренера? Чому? Якщо так, що повинно бути записано у такому кодексі?

²⁸ Є. Хомплевич, *Педагогічна етика*, видавництво WSP, Жешув 1996, ст. 178-179



Ефективність роботи тренера

При обговоренні компетентності тренера варто звернути увагу на **відчуття професійної ефективності**²⁹.

З. Гась описує дослідження факторів, що впливають на почуття ефективності. Вони в основному стосуються самого вчителя (інтраперсональний рівень), адресатів його діяльності (суспільний рівень) та установ.

Можна ствердити, що всі описані вище рівні компетентності тренера впливають на почуття результативності його роботи.

Економісти присвячують багато уваги проблемі професійної ефективності. Джеймс А. Ф. Стонер та Чарльз Уонкель³⁰ опрацювали список факторів, від яких залежить ефективність особи на керівній посаді. Його також можна використати для потреб тренерів.

Таблиця – Фактори, які впливають на ефективність роботи тренера

Фактори	Коментарі
Особистість, знання, професійні вміння	В кожної людини свій стиль діяльності та поведінки, тому тренери вибирають такий стиль, який їм підходить найкраще. На вибір стилю управління також впливає попередній досвід та знання.
Очікування та поведінка начальства	Стиль управління начальства сильно впливає на вибір стилю тренера; тут має місце не тільки процес моделювання, але й потреба бути сприйнятим і позитивно оціненим.
Риси, очікування та поведінка учасників навчання	Це один із головних факторів, який впливає на вибір стилю управління; тому що поведінка учасників вирішує про ефективність роботи тренера.
Вимоги, завдання	Специфіка завдання також впливає на стиль. Наприклад, у разі потреби нових ідей та творчого підходу, авторитарне управління себе не виправдовує.
Культура і принципи діяльності організації	Культура організації впливає на очікування учасників навчання та поведінку тренерів. Якщо організація звертає увагу тільки на результати, тренери будуть більше зосереджені на контрольних процедурах, ніж на процедурах підтримки розвитку учасників курсів.
Очікування та поведінка співробітників	Поведінка інших тренерів доволі сильно впливає на вибір стилю. Тренери переважно належать до згуртованих команд, з подібними прикладами поведінки.

(Опрацювали автори на основі Д. А. Ф. Стонер, Ч. Уонкель)

Бачимо, що взаємодія учасників навчання, начальства, замовників та тренерів може збільшувати або зменшувати ефективність тренерської роботи.

З почуттям професійної ефективності пов'язане почуття **задоволення від роботи**. Одна з концепцій³¹ описує два важливих фактори, які впливають на почуття задоволення: професійний комфорт та виконання професійних обов'язків. Останній фактор є дуже важливим у професійному виконанні ролі тренера. Концепція підкреслює, що це багатоетапний процес, який починається від усвідомлення недосконалості ситуації вчителя

(тренера), переходить до формулювання та введення в дію стратегії змін, оцінювання власної діяльності і в результаті призводить до якісного виконання професійних обов'язків. Кожен тренер повинен намагатися досягнути цього етапу і тоді отримає задоволення від роботи.

Однак, такий процес вимагає часу, змінюється під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів.

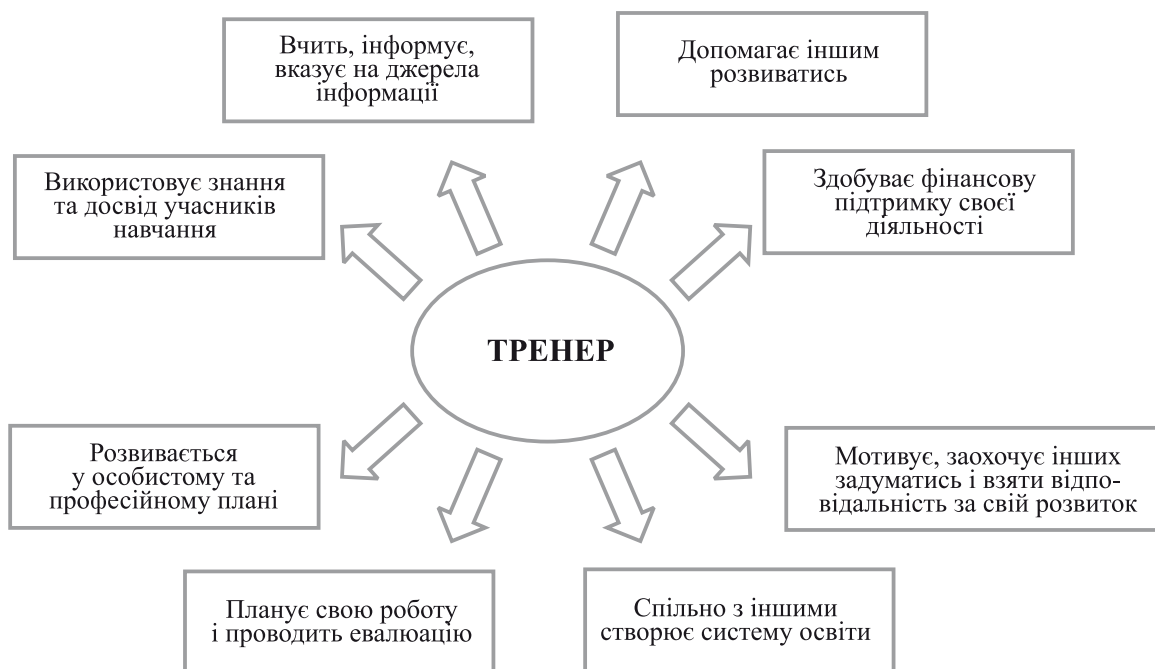
Внутрішні фактори стосуються самого тренера, а зовнішні залежать від контексту його дій.

Вміння їх помічати та аналізувати допомагає діяти таким чином, щоб мати почуття ефективності своєї роботи.

²⁹ З. Б. Гась, цитата, ст. 22-24.

³⁰ Д. А. Ф. Стонер, Ч. Уонкель, *Управління, PWE*, Варшава 1996.

³¹ Д. А. Ф. Стонер, Ч. Уонкель, *Управління, PWE*, Варшава 1996



Завершення

В цьому розділі були представлені важливі аспекти роботи тренера та проведений аналіз його професійної компетентності. Ми описали види компетентності тренера, показали, які йому необхідні знання, вміння, риси характеру та відношення.

Підводимо підсумки. Тренер, це людина, яка:

- діє у визначеному контексті,
- підлягає впливу факторів, що належать до різних рівнів суспільного функціонування (інтраперсонального, інтерперсонального, групового, інституційного, суспільного),
- творить разом з іншими освітню дійсність,
- відповідає за себе, свій розвиток і вміння навчити цього інших,
- вміння реагувати на потреби системи освіти та освітньої політики,
- вміння мотивувати інших до навчання та вводити зміни,
- вміння розвиватись у особистому і професійному плані,

- вміння планувати, організовувати та проводити евалюацію своєї діяльності.

Тренер реалізує багато завдань, які можна побачити на представленому малюнку.

З огляду на особливості своєї роботи і ролі, яку відіграє в системі освіти, тренер може мати великий вплив на формування суспільства, яке підготовлене до діяльності в умовах цивілізаційного стрибку, у суспільстві знань, в якому:

- освіта і навчання починає відігравати особливу роль,
- знання стають істотним засобом,
- динамічно розвивається і широко використовується інформативна технологія,
- появляються нові професії, а існуючі вимагають нової компетентності,
- необхідна готовність перекваліфікації та підвищення своєї компетентності,
- широко поширюється навчання впродовж всього життя³².

Власне освіта і тренери, як елемент цієї системи, повинні причинитися до реалізації ідеї суспільства, яке навчається – суспільства знань.

³² Г. Беднарчик, *Сучасні освітні напрями*, в *Путівник менеджера освіти*, ред. Ч. Плевка, Г. Беднарчик, Інститут технологій експлуатації, Радом 2000.



Ізабелла Подсядло-Дацевич
Анна Климович

НАСТАВНИЦТВО В РОБОТІ ТРЕНЕРА

Робота, побудована на безпосередніх взаєминах з людьми, підтримці інших, пов'язана із порадництвом, вихованням, навчанням, приносить багато задоволення та відчуття професійної самореалізації. Але також створює труднощі, буває джерелом стресу, різних психічних та емоційних перевантажень.

Щоб берегти себе від усіх негативних наслідків, пов'язаних із професійною діяльністю (почуття професійної байдужості або безсилля), необхідно використовувати різні форми допомоги та підтримки професійно-психологічного порадництва.

Це професійна допомога, пристосована до потреб, мотивації та вибору осіб, яким вона надається. Групи підтримки та наставництво належать до найефективніших та найпопулярніших методів такої допомоги. Вони теж починають розповсюджуватися і в Польщі, але надалі для багатьох осіб це щось нове і невідоме, викликає побоювання та недовіру.

Названі методи знайшли віддзеркалення в польській системі освіти. Вони набирають особливого значення у контексті творчих форм групової роботи, які міцно пов'язані з професійним навчанням та підвищенням кваліфікації.

Заняття такого типу вимагають постійного контакту та спілкування з людьми, отже, відвертості, вміння співпрацювати, вирішувати конфлікти і керувати групою.

Наставництво дозволяє краще зрозуміти себе, свою поведінку та взаємини з іншими, дає можливість відреагувати стрес, зменшити напруженість, легше сприймати невдачі, оберігає від фрустрації та відчуття постійної втоми.

Люди, робота яких базується на взаєминах з іншими, повинні усвідомлювати власну позицію, можливості та обмеження, повинні систематично брати участь у наставництві або інших формах

професійної підтримки, які впливають на підвищення особистої кваліфікації.

Чим є наставництво?

В англійській мові це називається *supervision*, що у дослівному перекладі означає «нагляд», «перегляд». Спочатку в американській соціальній службі даний термін означав адміністративний нагляд та координацію роботою підлеглої одиниці. У сучасному розумінні це була, радше, інспекція.

У 20-ті роки XX століття у зв'язку із поширенням професій, мета яких – допомагати іншим, наставництво перетворилося у порадництво та підтримку для професіоналів у їх роботі з клієнтами. Одночасно в психоаналізі почав діяти так званий контрольний аналіз. Коли психоаналітик-початківець вирішував самостійно проводити терапію із пацієнтами, він дозволяв контролювати її перебіг досвідченому колезі. Це відбувалося у формі зустрічей, які допомагали ідентифікувати помилки та недоліки, вдосконалювати методи роботи, запланувати альтернативні дії для майбутніх аналогічних ситуацій. Згодом така форма допомоги у професійній діяльності почала використовуватися в інших сферах. Термін «наставництво» у формі простої дефініції означає процес, який повинен допомогти людям досягти кращі результати у професійній діяльності. Доповнюючи дане визначення, можна стверджувати, що наставництво – це запланований двосторонній процес, у якому людина розвиває себе, свої вміння та досягає визначеної компетентності завдяки партнерським радам, допомозі та підтримці.

Хоча предмет наставництва – це, переважно, професійна діяльність особи, однак, його не мож-



на порівнювати з консультацією або інспекцією. Воно базується на обміні думок та почуттів між наставником та спеціалістом, а їх взаємини повинні сприяти процесу навчання двох сторін. Обидві сторони включені до спільного процесу «давання та отримування», який сприяє розвитку і дає можливість кожній із сторін навчатися та змінюватися.

Наставництво полягає у розмові, завдяки якій, людині легше зрозуміти свою конкретну поведінку, реакції та емоції, що виникають під час роботи.

Наставництво як новий елемент в роботі тренера

Наставництво з'явилося в системі професійного підвищення кваліфікації вчителів порівняно недавно, але воно вже починає бути обов'язковим для учасників тренерських курсів. Більшість людей вважає, що наставництво є інспекцією та контролем і пов'язане з оцінкою. Надалі бракує кваліфікованих кадрів до проведення наставництва для тренерів.

Наставництво в освіті – це щось посереднє між коучінгом та менторінгом, які використовуються в багатьох менеджерських фірмах.

Завдання наставництва в роботі тренера полягає у підтримці та стеженні за його професійним розвитком. На певному етапі це також запобігання явищу так званої професійної байдужості.

Сьогодні в освітньому середовищі триває дискусія на тему ролі наставництва в системі вдосконалення учителів. У зв'язку з цим виникає питання про освіту наставника? Чи ним повинен бути психолог, чи може добре підготовлений тренер?

Піклування про якість в освіті має довгу традицію, але такі назви, як інспекція чи перевірка, пов'язані з контролем та оцінкою, не мають найкращої конотації у вчительському середовищі. Проте наставництво – це нова якість та новий виклик для системи освіти. Його мета – підтримувати розвиток працівника, допомагати у покращенні якості роботи, не оцінювати. Наставництво не зосереджується на дидактиці. Для нього важливо зрозуміти взаємини тренера із учасниками занять, а не оцінювати методи та техніки роботи. Воно ґрунтується на переконанні, що сам тренер є головним інструментом своєї роботи: риси його характеру, відношення до інших, вміння, досягнення. Тому для людини, яка вирішила бути тренером, важливо прийняти рішення щодо стилю роботи, а це означає готовність взяти на себе

відповідальність за будування взаємовідносин з людьми, яких навчає.

Вступна зустріч

Погоджуючись на участь у наставництві, тренер та наставник укладають договір, який необхідний для початку спільної роботи.

Це дуже важливо з огляду на те, що однією із вимог до учасників курсу для тренерів є проходження практики в присутності наставника. Важливо, щоб учасник знав, що відбуватиметься під час наставництва та з якою метою спостерігатимуть за його роботою. Рішення взяти участь в курсі є одночасною згодою майбутнього тренера на участь у наставництві. Перед початком спільної роботи, дві сторони повинні відповісти на декілька основних питань:

- До якого виду роботи я відчуваю себе підготовленим?
- Як бачу свою роль під час наставництва?
- Які цілі і завдання бажаю реалізувати під час цієї роботи?
- Якому методу роботи віддаю перевагу і чому?

Тренер і наставник повинні налаштуватися на співпрацю. Для цього необхідна вступна зустріч, під час якої сторони з'ясують очікування та пропозиції щодо співпраці. Ціль такої зустрічі, перш за все:

- Розвіяти страх перед наставництвом,
- Повне розуміння суті роботи,
- Надання можливості прийняття свідомого рішення стосовно участі у наставництві,
- Визначення принципів роботи.

Ефекти такої зустрічі це:

- Більша свідомість щодо участі у наставництві,
- Більш реалістичні очікування від зустрічей,
- Адекватніше сприйняття своєї участі в процесі наставництва,
- Зменшення опору та запобігання перед його виникненням,
- Ефективніше використання наставництва – покращення якості роботи (покращення результатів та задоволення співпрацею учасників наставництва).

Велику роль відіграє не тільки інформаційний аспект вступної зустрічі, але також встановлення



взаємовідносин та можливість висловлення своїх очікувань, побоювань та сумнівів. Завдяки цьому можна свідомо та відповідально прийняти рішення про співробітництво. Таке рішення повинен прийняти як наставник, так і майбутній тренер.

Варто звернути увагу на те, що перебіг першої зустрічі, її атмосфера матиме вплив на чергові. Безперечно, спочатку наставник дбає про створення відповідного клімату, він повинен бути ініціатором вступного обміну інформацією: запитати про причину праці з наставником, професійний досвід, тощо. Перша розмова повинна допомогти партнерам розпочати співпрацю.

Контакти з наставником

Слід пам'ятати, що особа, яка бажає отримати наставництво, повинна звернутися до наставника, а не навпаки. Спочатку необхідно укласти чіткий контракт між наставником та учнем. Учень повинен ґрунтовно окреслити свої очікування щодо зустрічей; детально пояснити, над якими аспектами власної професійної діяльності бажає працювати. Обговорення та укладення контракту може відбутися під час першої або наступної зустрічі. Важливо все продумати, не поспішати і мати час на аналіз. Контракт повинен детально окреслити умови наставництва, тому що на ньому базуватиметься цілий процес.

Його варто укладати за певною процедурою, яка дозволить уникнути пасток в майбутньому. Контракт – це угода між двома сторонами, які повинні окреслити свої потреби та очікування щодо майбутньої співпраці.

Під час першої розмови наставнику слід:

- представитися, обговорити професійний досвід, перевірити, чи учень бажає співпрацювати з власної волі, чи від нього це вимагається;
- переконатися, що людина, яка бажає брати участь у наставництві, розуміє його суть;
- окреслити тематичну сферу наставництва (що буде її об'єктом);
- перевірити, як учень відноситься до наставника, що вплинуло на його рішення вибрати саме цю особу;
- висловити очікування наставника;
- обговорити докладні умови співпраці: місце, час, фінансова сторона.

Сам учень повинен з'ясувати:

- компетентність та досвід наставника;

- в яких проблемах може допомогти? Наскільки впевнено почуває себе у сферах, над якими бажає працювати учень?
- місце, періодичність та тривалість зустрічей;
- фінансові умови;
- якщо бажаємо, щоб наставник брав участь у заняттях, чітко визначаємо принципи його участі (може спостерігати зі сторони, брати участь в заняттях як член навчальної групи, групу повідомляють про роль наставника або ні, наставник може робити нотатки, пізніше може підготувати аркуш обсервації або звіт, тощо).

Кожне наставництво повинно відбуватися за визначеними правилами, які необхідно окреслити в контракті:

- такт,
- добровільна участь,
- вид та інтенсивність завдань під час зустрічей,
- пунктуальність та дотримання термінів.

В контракті повинна бути домовленість стосовно:

1. Цілей та завдань зустрічей – на яку допомогу може розраховувати учень, а на яку ні (слід підкреслити, що освітнє наставництво – це не терапія).
2. Методи роботи – характер зустрічей та техніки, які будуть використовуватись.
3. Принципи та норми співробітництва – обговорення ролей та основних правил, прав та обов'язків двох сторін.
4. Організаційні питання – термін та періодичність зустрічей, їх тривалість.

Можливо пізніше, під час чергових зустрічей, контракт необхідно буде поширити або по-новому сформулювати певні положення. Однак, вступна угода повинна розвіяти всі сумніви учня та підготувати його до наставництва таким чином, щоб він і його наставник чітко розуміли цілі спільної роботи.

Цілі наставництва

Працюючи з групою, тренеру важко самостійно оцінити власну компетентність, побачити недоліки, провести стандартну, об'єктивну оцінку своїх вмінь.



Для одних притаманна висока самооцінка, а інші оцінюють себе дуже низько. Проте навіть дуже висока самооцінка не гарантує почуття комфорту і не оберігає від поразок. Більшість тренерів бажає постійно підвищувати якість своєї роботи, отримувати позитивну зворотну інформацію, досягати успіхів. Це викликає стан напруженості, з яким часто важко впоратися самостійно. Порятунком в такій ситуації може бути наставництво, яке дає можливість подивитися на свою роботу «з висоти пташиного льоту»; воно може бути важливим навчальним досвідом.

Навчання – безперервний процес, а наставництво надає прекрасну можливість брати у ньому участь.

Варто пам'ятати про те, що мета наставництва – надання інформації для кращого розуміння власної роботи, ефективнішого вирішення проблем, використання тренером результативніших методів, тому його інформація та відчуття відіграють дуже важливу роль.

Роль зворотної інформації у наставництві

Наставництво базується на спілкуванні наставника з учнем. В такій формі контактів дуже важлива **зворотна інформація**, яку надають дві сторони. Зворотна інформація – це форма висловлювання власних думок, поглядів, відчуттів та відношень стосовно конкретної поведінки даної особи або пов'язаної з нею ситуації (що думаю, відчуваю у зв'язку з конкретною поведінкою даної особи або в конкретній ситуації).

Увага: зворотна інформація – це інформація про того, хто її надає, а не про того, хто її отримує, і має статус точки зору, а не вироку.

Ефективна зворотна інформація вимагає чогось більшого, ніж тільки констатації фактів. Необхідно висловити відчуття таким чином, щоб людина, до якої ми звертаємося, мала можливість оцінити, як її поведінка впливає на інших. Зворотна інформація є корисною тоді, коли надається відразу після певної події, яка є предметом обговорення і адресат бажає її сприймати.

Зворотна інформація дає найбільшу користь, коли сам адресат просить про висловлювання зауважень. Вона має допомогти іншій особі. Надаючи зворотну інформацію, слід звернути увагу

на вербальне повідомлення, але необхідно теж пам'ятати про мову тіла. Усе відіграє важливу роль: жести, міміка, тон голосу. Формулюючи зворотну інформацію, необхідно пам'ятати про суб'єктивізм нашого сприйняття та намагатись бути ретельним. Варто починати від слів: «На мою думку...», «Вважаю, що...», «Хотів би сказати, що...».

Варто також перевірити, чи адресат зрозумів нашу інформацію. Той, хто надає зворотну інформацію, повинен продемонструвати турботу про особу, яка її отримує. Тренер під час наставництва може бути невідповідним до прийняття тієї чи іншої зворотної інформації. Наставник повинен це шанувати, а сам тренер повинен знати, що має право відмовитися від прийняття зворотної інформації.

Наставник повинен постійно слідкувати за чіткістю, змістовністю та конструктивністю зворотної інформації спрямованої до тренера та приймати її від самого тренера. Це будує взаємодовіру та заохочує вчителя дорослих брати відповідальність за свій розвиток.

Проблеми, які турбують тренера в різних аспектах його роботи, повинні обговорюватися щиро та відверто. Якщо наставник вказує на недоліки (слабкі сторони), то одночасно повинен підкреслювати позитивний потенціал (міцні сторони) тренера. Набагато ефективнішим може бути зосередження уваги на його позитивних сторонах ніж на негативних.

Якісна зворотна інформація не руйнує позитивне відношення адресата до самого себе.

Неправильно сформульована та невміло надана зворотна інформація може негативно вплинути на почуття власної гідності та зміцнити низьку самооцінку адресата.

В наставництві дуже важливо, щоб тренер приймав допомогу та поради наставника, не уникав обговорення про рівень власних вмінь та навичок.

Отже, підведемо підсумки. Зворотна інформація наставника та тренера повинна включати:

- аналіз дійсної ситуації (в чому полягає проблема?),
- необхідні стандарти, тобто визначення цілей та бажаних результатів,
- пропозицію змін, які дозволять відповідати вимогам,
- спільно прийняте рішення,
- пропозиція підтримки, на яку можна розраховувати.



Роль питань в наставництві

Допомога наставника полягає у тому, що тренер сам вчиться вирішувати особисті проблеми. Безперечно, він не подає готових рішень, тільки допомагає зрозуміти причину. В наставництві важливо не тільки стежити і слухати, але й розуміти мову тіла та задавати стосовні питання.

Спосіб формулювання та послідовність питань впливають на відвертість та щирість тренера.

За допомогою питань можна перевірити власне розуміння різних проблем та ситуацій, можна дізнатися, що знає і відчуває їх адресат. Вони допомагають не тільки отримати необхідну інформацію, але й звернути увагу співрозмовника на можливі проблеми, покращити взаємини між людьми, усвідомити комусь, що він для нас важливий, заспокоїти, загладити напружену ситуацію.

Існує кілька видів запитань: закриті (Чи...?), питання, які натякають на відповідь (починаються від слів «Безперечно...», «Всім відомо, що...», «Розумієте про що я говорю...») та відкриті питання (Як? Де? Коли? Хто? Що? Навіщо?).

Відкриті запитання створюють для нашого співрозмовника необмежену кількість можливих відповідей, зміцнюють його відчуття безпеки. Співрозмовник розповідає більше, ділиться з нами тим, що для нього важливе.

Задаючи питання, необхідно пам'ятати про відповідний тон голосу та вираз обличчя.

Питання в наставництві можуть виконувати такі завдання:

- допомагають тренеру провести кращий аналіз ситуації;
- дозволяють краще зрозуміти почуття та потреби тренера;
- надають можливість з'ясувати ситуацію;
- допомагають докладно окреслити та перевірити гіпотези;
- перевіряють очікування тренера щодо наставника і самого себе;
- сприяють самостійності та творчому підходу – учень самостійно шукає та знаходить способи вирішення проблем та виходу з проблемних ситуацій.

Приклади питань, які може задавати наставник:

1. Яка у Вас виникла проблема?

2. Що Ви робили, аби її вирішити?
3. Які результати Ви отримали?
4. Якої мети бажаєте досягти?
5. Які у Вас є для цього засоби?
6. Які Ваші ідеї щодо вирішення цієї проблеми?
7. Що вибираєте?
8. Якої допомоги очікуєте від мене?
9. Як це собі уявляєте?
10. Що в зв'язку з цим відчуваєте?

Приклади питань, які може задавати тренер:

1. У чому моя проблема? Що Ви могли б мені запропонувати, щоб її вирішити?
2. Яким чином можу досягти таких результатів?
3. Які засоби мені варто використати?
4. Що б Ви вибрали на моєму місці?
5. На Яку допомогу з Вашої сторони можу розраховувати?
6. Як Ви це собі уявляєте? Що в зв'язку з цим відчуваєте?
7. Які емоції викликає у Вас така поведінка?
8. Як я можу це зробити (сказати) по-іншому?

Процес навчання в наставництві

Наставництво допомагає учню розвиватися. Пізнавання власних засобів, можливостей, здобуття нових знань та вмінь можливе завдяки участі в процесі навчання. В кожного з нас є свій індивідуальний, улюблений спосіб навчання. Навчання – це не тільки безперервний процес, але і цикл, що повторюється. Навчання через досвід, у якому теоретичні знання поєднуються із вмінням діяти, веде до роздумів висновків та рішень щодо можливих змін у поведінці або діях.

Люди набувають нові вміння таким чином: спочатку усвідомлюють актуальний стан своїх знань та досвіду, після цього дізнаються від інших, як можна щось робити або поводити себе по-іншому. Приймають рішення про зміну поведінки та корегують діяльність. Під час діяльності отримують від інших зворотну інформацію про свої помилки і визначаються, над чим повинні ще попрацювати. Поставлену мету досягають шляхом тренувань, тобто діяльності, досвіду, рефлексії, відчуття.

Подібний цикл характерний і для процесу ефективного наставництва.



Різні форми та способи наставництва

Форми наставництва можна представити згідно з критеріями у таблиці:

Критерій	Вид наставництва
Участь	• в присутності наставника • заочне
Кількість осіб	• індивідуальне • з парою (дві особи, які разом працюють) • групове
Час	• безпосереднє • відстрочене • одноразове • багаторазове
Ведучий (особа, що проводить заняття)	• з наставником • без наставника

Форми наставництва часто перемішуються. Кожна з них має індивідуальний характер та переваги, але й елемент ризику: участь у наставництві не вирішить всіх проблем, може не зауважити чогось істотного. Вибираючи форму майбутньої співпраці, наставник та тренер повинні брати під увагу недоліки кожної з них.

Наставництво в присутності наставника

При такій формі наставництва тренер проводить заняття (або частину занять) в присутності наставника. Слід заздалегідь домовитися з наставником, щодо способу його участі в заняттях. Необхідно вирішити, чи представляти наставника учасникам занять, яким чином, чи наставник буде спостерігачем, чи може брати участь у заняттях як слухач. Ці питання необхідно включити до контракту, який укладається перед початком спільної роботи.

Дана форма наставництва має важливу перевагу. Наставник може безпосередньо обсервувати роботу свого клієнта, отримати повну картину ситуації, реєструвати поведінку та слова ведучого заняття. Одночасно існує певна небезпека: приймаючи участь у процесі, наставник може втратити об'єктивність, а його присутність на занятті може викликати стрес у тренера, особливо, якщо в нього небагато досвіду.

Учень може показати наставнику відеозапис своїх занять. Така форма обсервації може, в певній мірі, зменшити описану небезпеку.

Заочне наставництво

Наставник отримує інформацію про працю тренера виключно із його уст і вони спільно обговорюють ситуації, які виникають в його практиці.

Наставник визначає головні, з його точки зору, проблеми; намагається представити своє бачення ситуації. Він зосереджується тільки на відчуттях і досвіді тренера-учня, оскільки не обтяжений власними емоціями у відношенні до обговорюваних питань. Можливо легше тоді зауважити причину проблем, знайти більше рішень. Однак версія учня є цілком суб'єктивною, та й пам'ять наша селективна. Може також виникнути проблема зі зрозумінням емоцій тренера, йому може бути важко все правильно висловити та описати. Він може почувати себе самотнім, незрозумілим, позбавленим підтримки наставника.

Індивідуальне наставництво

Весь свій час та увагу наставник присвячує одній особі. Такі зустрічі – віч-на-віч – наставника та учня мають особливий характер. Вони дуже особисті, навіть можна сказати, інтимні і надають учневі почуття комфорту та ваги. Індивідуальний характер зустрічей сприяє відвертому спілкуванню, допомагає порушувати важкі питання, говорити про особисті почуття та емоції. Легше розповідати про свої невдачі та сумніви людині, якій довіряєш та вважаєш авторитетом. Крім того, є достатньо часу, щоб пильно придивитись на аспекти власної роботи та провести уважний аналіз.

Наставництво для пари

Якщо тренери проводять заняття в парі, можуть звернутися із проханням отримати наставництво для пари. В такому випадку основна увага зосереджується на взаємодії пари тренерів під час занять та їх особистих контактах. Безперечно, в наставництві пари притаманні елементи індивідуального наставництва, тому що кожен тренер має свої індивідуальні спостереження та проблеми.

Наставник повинен бути обережним, щоб не створити проблем у взаєминах пари. Завжди один із тренерів матиме більше проблем, ніж інший. Тому необхідно працювати так, щоб не викликати у такої особи неприємні почуття, а з другої сторони, не надавати надмірну підтримку коштам сильнішого партнера. Вибираючи таку форму наставництва, слід усвідомлювати, що між тренерами можуть виникнути конфлікти, розбіжності думок та суперництво, тому необхідно розподіляти рівномірну увагу двом тренерам.



Групове наставництво

Буває так, що група тренерів проводить у визначеному часі однакові заняття і регулярно зустрічається із наставником. Під час таких зустрічей ведучі (тренери, терапевти) спільно з наставником вирішують проблеми, які виникають на заняттях. Кількість таких зустрічей залежить від кількості занять із навчальними групами. Предмет зустрічей – функціонування та робота навчальних груп, взаємини тренерів з учасниками та взаємовідносини в групі. Перевагою такого наставництва є можливість ознайомитися із різними індивідуальними стилями роботи з групою, детально розглянути етапи групового розвитку, отримати багато зворотної інформації про себе та свій спосіб функціонування в групі.

Проблеми, які можуть виникнути при такій формі наставництва пов'язані з нерівномірним рівнем досвіду тренерів, різними точками зору, стилями навчання, індивідуальними системами цінностей. Може виникнути бажання суперництва або домінації. Декому може бути важко відверто розмовляти в присутності інших, дехто може побоюватись негативної оцінки зі сторони колег і не розповідати відверто про ситуації, що виникли під час роботи. У великих групах також існує небезпека порушення принципу (іноді несвідомо) конфіденційності. Група, з якою працює наставник, повинна складатися не більше ніж із 6-8 осіб.

Обираючи таку форму роботи, наставник повинен мати великий досвід роботи з групою та враховувати етапи групового розвитку (від етапів орієнтації, інтеграції, через кризи до етапів рівноваги та співробітництва). Крім того наставник повинен вміти вирішувати конфлікти, вести переговори. Йому необхідно стежити за групою в цілому і одночасно приділяти індивідуальну увагу кожному з учасників.

Безпосереднє наставництво

Відбувається зразу ж після завершення роботи тренера, дає прозору картину ситуацій та подій, дозволяє обговорити багато проблем. Однак, часом варто відкласти розмову у зв'язку із сильними емоціями учня і наставника. Інколи така зустріч неможлива з приводу перевтоми або організаційних причин.

Відстрочене наставництво

Учень і наставник зустрічаються через якийсь час (день, два дні, тиждень) після заняття, в яких вони

спільно приймали участь. Не бажано відкладати зустріч на довший термін, тому що забуваються важливі подробиці (навіть якщо й зроблено відеозапис, ситуація сприйматиметься зовсім по-іншому – новий досвід може змінити попередню точку зору).

Одноразове наставництво

Контакт учня із наставником обмежується до однієї зустрічі. В нашій освітній практиці це найбільш поширена форма наставництва. В рамках курсів для тренерів учасники повинні провести заняття під наглядом наставника для того, щоб їх практика була зарахована. Одноразова обсервація занять та наступне обговорення не дає повної картини роботи учня. Учень, в свою чергу, не має можливості використати досвід наставника. Можна сказати, що такі зустрічі носять заохочувальний характер і це їх головне завдання. Позитивні відчуття після проведеної розмови можуть вплинути на бажання надалі використовувати цю форму навчання. Це може бути початком систематичного та конструктивного особистого та професійного розвитку. Негативний досвід може викликати упрежденість та бути джерелом тривоги та страху перед такою формою контактів.

Багаторазове наставництво

Наставник і учень, пара або група зустрічаються багато разів. Це надає можливість зосередитися на багатьох аспектах роботи, простежити зміни, побачити позитивні наслідки змін та отримати задоволення від особистого розвитку. Така форма наставництва дає відчуття дійсної підтримки. Зустрічі дозволяють по-іншому дивитись на свою роботу, побачити її інший вимір та більш глибокий сенс.

Існує ще одна форма наставництва, яка називається «**без наставника**». Це зустрічі типу груп підтримки, в яких беруть участь представники однієї професії, ведучі занять подібного характеру. Вони вже є настільки досвідченими, що можуть зустрічатися без наставника. Така група самостійно слідує за підвищенням ефективності своєї роботи шляхом обміну думками та досвідом, наданням зворотної інформації.

Групи підтримки

Група підтримки – це регулярні зустрічі осіб з метою обміну думок та поглядів щодо спіль-



ної сфери діяльності або проблем. Ідея таких груп народилася в 50-ті роки минулого століття у Сполучених Штатах у відповідь на поширені професійні та особисті проблеми і надалі зберігає значну популярність.

Головна мета груп підтримки – вирішення проблем та надання емоційної підтримки. Функціонування в такій групі спирається на взаємодовірі та почутті безпеки.

Необхідно пам'ятати, що група підтримки не має нічого спільного з терапевтичною групою, мета якої лікування або зміна особистості (в такому випадку необхідна професійна допомога психотерапевта) і також не може допомогти у вирішенні всіх проблем.

В спільній роботі груп підтримки використовуються процеси, які відбуваються у взаєминах між її членами, та стратегії, що допомагають вирішувати конкретні проблеми. Думки, відчуття та поведінка кожного з учасників створюють базу для спільного досвіду.

Спільна робота групи стосується проблем, які виникають у членів групи під час виконання завдань. Вони спільно шукають шляхи виходу із кризових ситуацій.

Такі групи орієнтовані на розвиток, пошук внутрішніх сил одиниці та конструктивне подолання труднощів і проблем. Їх підтримка допомагає зменшити стрес, мотивує до змін у житті, приносить надію.

Кількість осіб в групі підтримки не повинна бути більшою ніж 15, це пов'язане із тим, що не вистачає часу, щоб приділити увагу кожному учаснику.

Не можна також забувати про такі прозаїчні аспекти функціонування групи як приміщення або фінансові засоби на каву та чай під час спільних зустрічей.

Рішення стати членом групи підтримки приймається добровільно, на основі особистої ідентифікації з проблемою або темою.

Група підтримки – це форма взаємодопомоги осіб у подібній особистій або професійній ситуації. Участь у такій групі добровільна та доступна кожному, хто ідентифікується з даною проблемою. Характерною рисою групи підтримки є надання емоційної та соціальної взаємодопомоги. Кожен учасник може надавати підтримку та отримувати її від інших.¹

Група підтримки має дві основні цілі:

• **конкретна ціль**, яка об'єднує всіх учасників – кожна зустріч може бути присвячена іншій конкретній цілі, це залежить від потреб членів групи (це може бути група вчителів-вихователів, батьків, що мають проблеми з вихованням своїх дітей, тренерів, які працюють з вчителями, тощо).

• **ціль, що пов'язана з підтримкою згуртованості групи** – вона незмінна і повинна враховувати потреби кожного з членів групи. Щоб добре себе почувати в групі, людині необхідне:

- **почуття приналежності** – усвідомлювати, що вона є частиною групи,
- **почуття контролю** – знати, що може впливати на рішення та діяльність групи,
- **почуття визнання** – відчувати, що члени групи її сприймають та шанують.

Користь зі статусу члена групи підтримки:

- можливість бути в групі людей з однаковими проблемами,
- зменшення почуття самотності та безсилля,
- можливість спостерігати, як інші переживають та вирішують подібні труднощі,
- вчитись від інших використовувати їх досвід,
- поширення самосвідомості у сфері контактів з іншими людьми та подолання труднощів,
- можливість отримання зворотної інформації від інших членів групи, яка в свою чергу може збільшити конструктивну поведінку та елімінувати проблемну,
- емоційна підтримка та зміцнення віри у власні сили та можливості.

В групі підтримки дуже важливу роль відіграє **лідер**. Це людина, яка заохочує до діяльності, нагадує про чергові зустрічі, переймається іншими членами. Лідер добре знає цілі, норми та принципи функціонування групи підтримки. Він також може розраховувати на підтримку. Однак, щоб організувати процес надання конструктивної групової взаємодопомоги, йому необхідні досвід, вміння та знання на тему функціонування групи та групових процесів.

Група може вибрати постійного лідера або вирішити, що цю роль будуть по-черзі виконувати різні особи.

Лідер стоїть на сторожі принципів та норм, нагадує про ціль зустрічі, слідкує за її ходом, заохочує

¹ Я. Маршалек, *Непрофесійна психологічна допомога, в Порадник для вихователя*, видавництво RAABE, Варшава 2001.



інших брати активну участь. Часто лідером стає особа, яка була ініціатором першої зустрічі.

В групі підтримки повинен функціонувати непорушний принцип – принцип конфіденційності. Почуття безпеки всіх членів ґрунтується на взаємодовірі. Про все, що відбувається в групі і стосується будь-кого з учасників, не повинні знати по сторонні особи.

В групі підтримки немає місця для авторитарних рад та рішень, не можна критикувати, тих, що відсутні. Замість цього використовується зворотна інформація, яка направлена безпосередньо до адресата і надається за його згодою.

Кожен член самостійно вирішує наскільки йому бути активним та відвертим – не можна нікого до нічого примушувати.

Важливо, щоб учасники могли вільно проявляти свої емоції. Люди краще функціонують та більше отримують від зустрічей з іншими, коли не приховують свої почуття (плачуть, зляться, тощо). Таким чином вони звільняються від їх негативного впливу. Буває так, що деякі учасники намагаються не проявляти своїх емоцій і втрачають можливість отримати підтримку від інших. В таких ситуаціях необхідно поважати рішення людини.

Щоб зустрічі проходили ефективно, необхідно на початку встановити певні правила і дотримуватися їх на майбутнє. Основні правила:

- не запізнюємось на зустрічі,
- не відходимо від теми,
- кожен має право бути вислуханим,
- заборонено брати участь у зустрічах під впливом алкоголю або інших наркотичних засобів,
- завжди повинен бути визначений відповідальний за чергову зустріч (привітати, нагадати норми та правила, стежити за часом, завершити зустріч),
- завжди необхідно визначити термін, тривалість та тему наступної зустрічі.

Групи підтримки рідко зустрічаються в польському освітньому середовищі, але варто їх розповсюджувати.

Умови ефективного наставництва

Ще раз нагадаємо основну інформацію про наставництво. Завжди необхідно пам'ятати про:

- взаємоповагу – сторони процесу повинні шанувати один одного;

- незалежність – учень не може залежати від свого наставника, не може бути його підвладним, близьким другом або родичем;
- інтимність – наставництво повинно відбуватися у приязному місці, де ніхто не перешкоджає розмовляти;
- час – потрібно мати час на розмови, не можна поспішати, дивитися на годинник, думати про інші справи.

Звернемо також увагу на «універсальні» плюси та мінуси участі в процесі наставництва:

ПЛЮСИ

- Це багатий особистий досвід для двох сторін – наставника та учня.
- Це свідомий вибір, який базується на позитивному відношенні та внутрішньому переконанні щодо необхідності та сенсовності наставництва.
- Це безпосередній контакт наставника та учня, який ґрунтується на спілкуванні та процесі навчання.
- Наставник та учень шанують один одного та довіряють один одному, відповідають за власний розвиток та успіх навчального процесу.
- Наставник та учень спільно шукають рішення, оцінюють зміни.
- Можна вибрати таку форму наставництва, яка відповідає індивідуальним потребам та можливостям учня і наставника.
- Під час наставництва учень отримує інформацію про свої сильні сторони, можливості та перспективи подальшого розвитку.
- Наставник та учень працюють згідно із спільно укладеним контрактом, який можна модифікувати в ході навчання.
- Відбувається обмін інформацією.
- Наставник подає учню інформацію про його поведінку та діяльність таким чином, щоб зберегти його високу самооцінку.
- Наставництво дозволяє більш свідомо планувати свій подальший розвиток.

МІНУСИ

- Наставництво і наставник можуть викликати в учня страх перед оцінкою та відчуття небезпеки.
- Можуть бути присутні такі явища, як суб'єктивізм у сприйнятті дійсності, тиск, суперництво, примушування, використання, маніпуляція, безвідповідальність. Це стосується двох сторін: наставника та учня.



- Брак розуміння ролі, можливостей, очікувань.
- Перетворення наставництва у нагляд або інспекцію.
- Увага наставника може бути надмірно зосередженою на особистих відчуттях та емоціях.
- Емоції наставника можуть домінувати над визначеними цілями роботи.

Яким чином наставник може допомогти

Наставник, як досвідчена людина, може допомогти в:

- плануванні занять (цілі, підбір методів та технік, порядок їх застосування);
- ефективному спілкуванні з учасниками занять;
- кращому розумінні групового процесу та пов'язаною з ним поведінки учасників;
- розумінні власних емоцій, викликаних поведінкою учасників;
- вирішенні конфліктів, що можуть виникнути під час роботи з групою;
- розв'язанні проблемних ситуацій на заняттях;
- розумінні своєї поведінки, реакцій та емоцій;
- кращому розумінні ролі ведучого на заняттях;
- усвідомленні та аналізі своїх професійних обмежень та можливостей на даному етапі особистого та професійного розвитку.

Необхідно підкреслити, що наставництво має впливати на розвиток професійних вмінь та стосуватись сфери роботи з клієнтами. Якщо хтось бажає вирішити свої особисті проблеми, які не пов'язані з роботою, необхідно звернутися за допомогою до терапевта.

Як знайти доброго наставника

Коли учень шукає наставника, він повинен мати основні знання про наставництво та розуміти роль наставника.

Варто пам'ятати, що суть роботи наставника полягає у підтримці, допомозі, порадах, тощо.

Не кожен вміє виконувати цю важку роль. Деякі люди мають вроджений дар, інтуїцію і добре себе почувають в ролі «професійного друга та радника». Можна також стверджувати, що люди вчаться цього впродовж всього життя. Нові контакти з людьми збагачують та розвивають – майстерність приходить з досвідом.

Ми всі різні і тому в ролі свого наставника кожен з нас бачить іншу людину. Те, як оцінюємо наставника, залежить, у великій мірі, від нашої особистості, звичок, цінностей, почуття гумору, способу навчання. Кожному наставнику притаманний власний неповторний стиль роботи та ведення розмов.

Розмови не відбуваються за визначеною схемою. Важко (це навіть зайве) зробити список питань, які повинен задати наставник та перелік сфер, над якими повинен працювати учень.

Перед першою зустріччю учень повинен спробувати відповісти на питання: «В чому полягає моя проблема?», «Чого я очікую від зустрічі із наставником?»

Як дізнатись про те, чи вибраний нами наставник – добрий наставник? Перш за все, необхідно чесно відповісти на декілька питань. Якщо відповіді будуть позитивними, існує велика імовірність того, що ми будемо задоволені вибраною особою. Приводимо декілька питань, за допомогою яких можемо перевірити власне відношення до наставника:

- Чи я вважаю, що це компетентна та професійна людина?
- Чи я довіряю цій людині?
- Чи ця людина доброзичливо відноситься до мене?
- Чи я не боюся їй сказати, що не погоджуюсь з її думкою?
- Чи я переконаний в тому, що ця людина бажає мого розвитку?

Учень повинен проаналізувати ситуацію і свідомо прийняти рішення про:

- своє бажання брати участь у наставництві,
- ціль наставництва,
- можливість реалізації цілі.

Щоб представити ідеальну постать доброго наставника, можна зробити список притаманних йому рис:

1. Спеціаліст високого класу, певний своєї професійної позиції, який не сприймає факт підви-



- щення кваліфікації іншими, як особисту загрозу.
2. Професіонал з великим досвідом у сфері наставництва.
 3. Уважна особа, яка мотивує та вміє надати підтримку.
 4. Доброзичлива людина, неупереджена, відкрита та проста, в якій скромність поєднана з почуттям впевненості в собі. Легко встановлює контакти, створює почуття безпеки, тактовна, з високою особистою культурою.
 5. Добрий вчитель, який вміє порадити, надати професійну допомогу, але без настирливості, який дозволяє учню досліджувати різні ідеї та випробувати власні рішення, навіть якщо вважає, що вони ненайкращі.
 6. Чутлива (але не надмірно) і емпатична людина, яка дотримується моральних норм та системи цінностей.

Кому і як допомагає наставництво

Наставництво не приносить користі, якщо хтось не відчуває в ньому потреби, має побоювання перед зустріччю або перед наставником. Однак, варто спробувати, хоча б тільки для того, щоб з повною свідомістю прийняти рішення про відмову від такої форми розвитку.

Щоб брати участь у наставництві, необхідно бути внутрішньо до цього підготовленим, знати, в чому його суть і яка з нього користь.

Наставництво приносить глибоке задоволення особам, які добре розуміють суть процесу навчання, відчувають необхідність висловити свої сумніви або бажають поділитися своїми досягненнями. Це можливість близького контакту з іншою людиною.

Наставництво дозволяє краще зрозуміти самого себе, поширює самосвідомість, допомагає звільнитися від блокади страху, дозволяє помітити проблеми, «звикнути до них», навчитися помічати наслідки своєї поведінки.

Завдяки наставництву можемо розвиватися у довільно вибраному напрямку, раціонально вибирати, ясно та сміливо визначати власні потреби. Можемо повніше та свідоміше себе реалізувати.

Дуже часто ми стаємо «в'язнями своїх власних переконань», хоча не відчуваємо себе з ними добре. Наставництво допомагає від них звільнитись, знайти інші можливості, прийняти раціональніші рішення.

Кожен тренер повинен усвідомити, що навчання не полягає тільки на присвоєнні та вдосконаленні різних технік. Необхідно задавати собі питання, кому потрібне те, чого навчаємо.

Не вистачить знати тільки теорію, дефініції, схеми та формули. Людина – це два аспекти: раціональність та емоційність, а наставництво може допомогти знайти баланс і гармонію між ними.



Агнешка Фіялковська
Ельжбета Тулвінська-Круліковська

КУРС ЯК ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ

Чи курс – це проект?

Група авторів *Порадника тренера* притримується думки, що популярне протягом останніх років спочатку в управлінні, а трохи пізніше і в освіті поняття *проект*, яке окреслює специфічний вид заходів, стосується також і курсів. Для підтвердження цієї думки спробуємо навести аргументи.

Слово *проект* вживається у двох значеннях:

1. Проект – ідея, замір, план майбутньої будови, конструкції; модель, ескіз¹.
2. Проект – заходи спрямовані на досягнення визначеної мети з використанням окресле-

них людських, фінансових та матеріальних засобів².

В англійській мові ці два значення відрізняються. Першому з них відповідає слово *design*, другому – *project*. В останні роки слово *проект* знайшло місце також і в дидактиці та окреслює методи навчання, суть яких полягає у реалізації учнями (найчастіше в групі) довготривалого завдання, у якому вони самі відповідають за планування, реалізацію та ефекти.

У цьому розділі будемо розглядати другу дефініцію тобто *проект* як заходи. Безперечно, в рамках такого заходу як курси, на етапі підготовчої роботи необхідно створити опис та план майбутнього курсу. На цьому етапі ми би використали слово *проект* у його першому значенні (англ. *design*).

ПРОЕКТ (англ. project)		
Підготовка (в цьому: розробка проекту діяльності – англ. <i>design</i>)	Реалізація	Підсумок

В літературі управління *проект* (від цього моменту будемо використовувати це слово у значенні певних заходів) описується сукупністю характерних рис. Серед різних наборів таких рис ми

вибрали найбільш поширені. Їх перегляд виразно свідчить про те, що курси – це заходи, які можемо називати словом «проект».

¹ В. Копалінський, *Словник іншомовних слів та сталих виразів*, Świat książki, Варшава, 2000.

² І. Осєцка, *Перегляд організацій* 8\97



РИСИ ПРОЕКТУ	РИСИ КУРСІВ
Неповторний, одноразовий характер	Кожен курс неповторний у свій спосіб, навіть якщо організуємо багато однакових за планом курсів, то вони завжди підлягають модифікації з огляду на зміну учасників та умов.
Окреслені цілі та кінцевий результат	Кожен курс має дуже чітко окреслені та відомі всім цілі та кінцеві результати.
Чітко окреслена цільова група	Кожен курс розробляється для визначеної групи слухачів та неможливо його повторити у такій самій формі для іншої групи слухачів.
Конкретні завдання до виконання	Щоб можна було організувати курси, різні особи, які відповідають за це завдання повинні виконати багато чітко визначених завдань.
Обмежений час: визначений момент початку та завершення	Кожні курси тривають визначений період, відомий усім залученим особам.
Визначені засоби, що необхідні для реалізації завдання	Курси можливо організувати тільки тоді, коли будуть забезпечені всі необхідні засоби: людські, фінансові, матеріальні, тощо.
Поділ на етапи, в яких змінюється характер діяльності	Як у період підготовки так і реалізації курсів можна визначити окремі етапи, що пов'язані з конкретними завданнями залучених осіб.
Групове виконання завдання, де кожен відіграє визначену роль	Більшість курсів може бути організована тільки завдяки співробітництву групи людей, які відіграють різні ролі на кожному з етапів.
Вихід за рамки однієї царини, інтеграція різних спеціалістів та сфер знань	Тісне співробітництво різних осіб, які відповідають за різні завдання та сфери знань, що викладаються на курсах для досягнення спільної мети.

Самостійне опрацювання

Роль тренера в проекті

Однією з рис проекту є груповий характер діяльності. Над проведенням курсів працює група людей. В залежності від часу тривання та ступеня складності курсів, у їх підготовці та проведенню на різних етапах бере участь багато людей, які разом із тренером виконують різні ролі.

Роль тренера та інші ролі в проекті

З огляду на складність курсів як проекту, в групі людей залучених у виконання цього завдання можна відокремити багато ролей. Представимо ролі, що виступають найчастіше.

Перші дві ролі можна назвати зовнішніми у відношенні до курсів. Тобто особи, які їх виконують мають менший вплив на те, що відбувається безпосередньо під час курсів. Вони можуть не брати безпосередньої участі у курсах, хоча мають великий вплив на цілу діяльність.

- **Організатор** – це представник закладу, який організовує курси. Він пропонує роботу тренера, дає замовлення на виконання конкретного завдання, співпрацює з ним у підготовці та реалізації курсу. Зазвичай, це головний партнер тренера у його навчальній роботі.
- **Замовник** – це найчастіше організатор, але може бути і так, що якась установа бажає провести навчання групи людей та замовляє завдання фірмі, яка у свою чергу наймає тре-



нерів. Наприклад, райвідділ у зв'язку із зростом агресивної поведінки серед шкільної молоді у своєму районі, приймає рішення звернутись до районного осередку вдосконалення вчителів з метою проведення навчання для вчителів та директорів шкіл району. У більшості випадків вистачить контакт з осередком, який організовує курси, але в деяких випадках контакт тренера із замовником (у нашому прикладі – представником райвідділу) може виявитись цільовим.

Інші ролі, пов'язані з курсами:

- автор програми;
- автор навчальних матеріалів;
- інші тренери;
- викладачі;
- опікун групи;
- інспектор;
- супервізор.

Дивлячись на даний список, можемо ствердити, що не на всіх курсах з'являються такі ролі. Часто одна особа виконує декілька ролей, наприклад, автор програми, зазвичай, буває також автором більшості матеріалів для учасників.

Не завжди теж передбачені ролі опікуна та супервізора. Вони пов'язані з довшими курсами, наприклад, курсами для тренерів.

Роль інспектора з'являється при організації довготривалих та широкомасштабних заходів або, коли проведення курсів фінансується з грантів. Це може бути представник закладу, який організовує курси; представник фонду, який фінансує діяльність; або теж може провести евалюацію на замовлення самих тренерів.

У нашому списку зазначені університетські викладачі, тому що частину занять у формі лекцій можуть проводити запрошені спеціалісти, представники академічного середовища.

На цьому фоні можна виразно побачити наскільки різними можуть бути завдання та ступінь самостійності тренера. Це залежить від специфіки курсів. Буває так, що тренер одночасно виконує ролі ведучого заняття, автора програми, керівника курсів або опікуна групи. Всі ролі, які відіграє тренер, можна відобразити на схемі, на якій з одного боку представлений тренер, який виключно веде заняття (на основі сценарію, який він отримав від організатора – так буває при реалізації широкомасштабних курсів типу «каскад»), а з другого – тренер, що розробляє на замовлення авторську програму, сценарії, матеріали, організує курси та самостійно їх проводить. На практиці виступають обидві ситуації, а між ними є ще багато інших,

в яких тренер співпрацює з іншими та виконує різні завдання та ролі. Тому всі описані ролі умовні і не завжди чітко віддзеркалені.

Слід пам'ятати, щоб усі ролі були чітко визначені у підготовці та проведенні курсів (правило функціонування проекту), щоб кожна з осіб, залучених у діяльність, знала завдання та сфери відповідальності як свої, так і інших людей. Тоді процес реалізації проекту буде для всіх приємним.

Контракт: визначення ролей та обсягу відповідальності

Щоб усі учасники проекту чітко розуміли свої обов'язки на різних етапах його реалізації, необхідно обговорити умови співробітництва, обсяг обов'язків та відповідальності за виконання завдань.

Така домовленість надає всім зацікавленим почуття безпеки, дозволяє вчасно підготуватися до виконання завдання та розділити обов'язки адекватно до існуючих можливостей. Це також сприяє правильному обігу інформації, мотивує людей та збільшує ефективність співпраці.

В залежності від виду навчання та інституційної приналежності тренера, кількість людей, з якими він співпрацює, може змінюватись від однієї особи (організатор, другий ведучий) до великого колективу. Успіх проекту залежить від кожного з цих людей та їх взаємодії. Тому тренер повинен на самому початку обговорити всі подробиці щодо поділу обов'язків.

Треба перевірити та визначити обсяг відповідальності осіб, які виконують кожну з наведених функцій:

Організатор – обсяг його обов'язків та відповідальності визначається на самому початку. Це дозволить уникнути неприємних несподіванок під час реалізації курсів. Необхідно таким чином розподілити обов'язки, щоб учасники не сприймали тренера як організатора курсів. Це дозволить тренеру повністю зосередитися на процесі навчання та звільнить від обов'язку перед учасниками за організаційні проблеми. Необхідно домовитись про відповідальність організатора у наступних питаннях:

- підготовка та розповсюдження інформації про курси,
- набір учасників,
- підготовка приміщення та обладнання,
- забезпечення тренера дидактичними засобами,
- виконання копій матеріалів для учасників навчання,



- слідування за організаційними питаннями під час навчання,
- вимагання від учасників сповнення формальних вимог закінчення курсів,
- засади та форми проведення організатором евалюації,
- організація матеріалів, які опрацювали учасники під час практичних занять, тощо.

Автор програми – буває так, що тренер веде заняття за програмою, яка була розроблена іншою особою, наприклад тоді, коли курс є елементом широкомасштабної програми, в рамках якої організовується багато аналогічних курсів, які проводяться різними тренерами. В такій ситуації краще з'ясувати, наскільки можна модифікувати авторську програму навчання, якщо виникне необхідність пристосувати її до очікувань групи та особистої преференції.

Автор матеріалів – під час навчання тренер використовує багато різноманітних навчальних матеріалів. Деякі з них тренер опрацює самостійно, але багато статей, опрацювань та схем підготовлено іншими авторами. Необхідно перевірити, чи тренер має право використовувати цей матеріал і на яких умовах. Безперечно, на кожному з матеріалів повинно бути вказано прізвище автора та джерело.

Другий тренер – функціонує багато моделей співпраці тренерів у парі. Тому необхідно на самому початку домовитися щодо правил спільної роботи та поділу обов'язків, пов'язаних з підготовкою, реалізацією та підведенням підсумків курсу. Домовленість повинна стосуватися:

- засад підтримання контакту з організатором та іншими особами, що залучені у даний навчальний проект,
- підготовки програми навчання,
- підготовки навчальних матеріалів,
- способу взаємодії під час проведення занять,
- способу та форми власної евалюації занять (якщо запланована) та опрацювання результатів,
- організація матеріалів, які опрацювали учасники під час практичних занять,
- ведення документації курсу.

Опікун групи – при організації довготривалих курсів, або курсів, метою який є здобуття психологічних вмінь, може функціонувати особа, яка піклується про груповий процес та підтримує

процес навчання. Вона залишається цілий час із групою, хоча змінюються тренери та викладачі. Тренер повинен обговорити з опікуном засади співпраці, що стосуються:

- підготовки занять,
- проведення занять,
- підведення підсумків занять.

Викладач – якщо заплановано, що на заняття, які проводить тренер, буде запрошений спеціаліст, варто перед тим встановити з ним контакт, аби перевірити, яким чином тема лекції буде пов'язана з практичними заняттями, запланованими тренерами. Це дозволить уникнути повторень.

Інші тренери – якщо курси складаються з модулів, важливо порозмовляти з іншими тренерами і домовитися про:

спосіб передачі інформації щодо розробленої програми навчання, вправ, домашніх завдань та інших елементів занять,

- спосіб передачі інформації щодо процесу навчання групи, опрацюваних матеріалів,
- спосіб співпраці при підведенні підсумків навчання.

Ці дії дадуть можливість спільно створити логічну цілісність, яка повинна бути присутня на кожному курсі.

Супервізор – в проекті може з'явитись функція супервізора, який в залежності від проекту виконує різні ролі. Це може бути пов'язане з навчальною практикою учасників курсів. Супервізор підтримує контакт в основному з учасниками курсів, а не з тренером. Та, якщо практика пов'язана з використанням знань або вмінь, які учасники здобувають на заняттях у даного тренера, важливо обговорити спосіб підготовки учасників курсів до практики.

Інспектор – якщо в програмі запланована евалюація, яку замовляє організатор або заклад, що фінансує навчання, може виступати роль інспектора. Тренер повинен бути попередженим про цей факт та висловити згоду на пропоновану форму його участі у евалюації (наприклад, присутність на заняттях, розмови з учасниками та тренером, аналіз документації курсу). Важливо, щоб тренер дійшов порозуміння з людиною, яка відповідає за евалюацію з метою:

- пізнання мети проведення евалюації,
- встановлення засад та форм проведення евалюації,



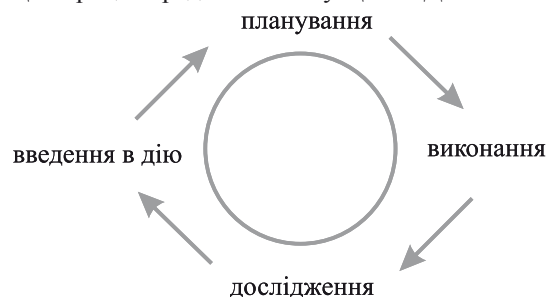
- часу проведення евалюації,
- власної ролі у цій діяльності,
- способу використання замовниками евалюації та її результатів,
- можливості отримання тренером інформації, яка буде для нього цікава з точки зору його роботи в програмі.

Питання, які тренер обговорить з іншими особами, відповідальними за реалізацію проекту, значно допоможуть йому при виконанні завдань.

Управління проектом-навчанням на кожному з етапів

Відомо, що тренер може виступати як в ролі координатора цілого проекту, так і одного з елементів. У будь якому випадку, діяльність ділиться на декілька етапів, а її якість залежить від постійної рефлексії та виведення висновків.

Цей процес представлений у **Циклі Демінга**³.



Цю схему можна використати як у відношенні до цілого проекту, так і до кожного з його етапів.

Інша модель, яка може допомогти зрозуміти суть управління проектом, це **модель Юрана**⁴:



Системне мислення – це рекомендація: «треба зрозуміти цілість, над частиною якої ведеться робота». Її можна визнати за одну з головних в роботі тренера.

Постійне вдосконалення – це вказівка: «слід навчитися реагувати на постійні зміни». Не треба переконувати тренерів у тому, що умови їх роботи постійно змінюються.

Управління спираючись на дані – це рада: «треба базувати свої рішення на перевірених даних». Спробуємо вказати на моменти у реалізації навчального проекту, у яких спосіб отримання даних та їх вірогідність набувають особливого значення.

Процес підготовки та проведення курсів складається з етапів. В літературі можна знайти багато інформації із детальним описом різних етапів. Ми вирішили виділити чотири головних етапи.

На першому етапі створюється дуже узагальнений образ курсу. Тренер разом із іншими формулює цілі, визначає, до якої групи слухачів він буде скерований, збирає інформацію, планує час, окреслює вид евалюації (якщо вирішить провести самооцінку).

На другому етапі проекту тренер переходить до планування на більш детальному рівні, опрацьовує програму занять та вирішує організаційні питання. Це також час на визначення оперативних цілей, розробку сценаріїв до кожної сесії, збір або опрацювання матеріалів, які будуть використовуватись на заняттях, вибір необхідних дидактичних засобів та обладнання, написання розкладу занять, підготовка евалюації.

На третьому етапі тренер реалізує план, тобто проводить заняття. План ніколи не буває досконалим, навіть якщо він дуже добре продуманий. Елемент ризику, який присутній у кожному проекті, також відноситься до проектування курсів. Це пов'язано з тим, що не можна передбачити людського фактору. Вчитель не може передбачити, яким чином буде відбуватися навчальний процес у даній групі навіть тоді, коли збере багато інформації про учасників майбутнього курсу. Тому робота тренера полягає у постійному аналізі, рефлексії та модифікації плану дій, якщо виникає така необхідність.

На четвертому етапі підводяться підсумки проведеного навчання. Це час на формальне звітування, роздуми над проведеним навчанням, впорядкування документації, матеріалів, які опрацювали учасники під час практичних занять. В процесі самооцінки тренера це час на підведення підсумків проведеної роботи та висновків на майбутнє.

³ Вільям Едвардс Демінг (1900-1993) американський фізик, класик з питань якості, автор 14 принципів управління якістю, автор та виконавець програм навчання.

⁴ Джозеф Мозес Юран (1904) американський інженер, автор багатьох дефініцій якості та концепції 10 кроків до Total Quality Management.



Надамо коротку характеристику кожного з етапів та представимо питання, які з'являються під час реалізації проекту, тобто навчання дорослих. Для легшого сприйняття тексту, будемо писати про тренера в однині. Але якщо заняття веде пара тренерів, то вони повинні спільно виконувати всі ці завдання.

Розподіл завдань, які повинен виконати тренер на кожному з етапів проекту, можна вважати умовним. На практиці буває так, що тренер входить до проекту, коли вже розробка курсу пройшла певні етапи, або організатор бере на себе реалізацію частини завдань. Тому у нашому описі будуть обговорені завдання, які виконуються у навчальному проекті, але час, спосіб та виконавці будуть залежати від конкретної домовленості.

I етап – початок

На цьому етапі відбуваються такі події:

1. Організатор інформує про своє бажання організувати курс.
2. Тренер отримує інформацію про очікування організатора та потреби групи, яка буде навчатися.
3. Формулюється загальна мета навчального курсу.
4. Тренер перевіряє власні засоби, які будуть необхідні для проведення навчання.
5. Тренер представляє організатору загальну пропозицію проведення курсів.

Прим. 1. **Організатор замовляє навчання.** Формулює свої очікування або описує проблему, яку необхідно вирішити шляхом навчання.

Організатор майже ніколи не висловлює свої вимогання, очікування, цілі навчання та його ефекти. Він, переважно, звертається з цим до спеціаліста – тренера, очікуючи, що, власне, він запропонує готове рішення. Щоб підготувати таку пропозицію, тренер повинен зібрати інформацію про очікування та проблеми замовника навчання та його майбутніх учасників.

Іноді організатор буває тільки представником організації, яка погодилась організувати навчання та немає інформації щодо проблеми, яку необхідно вирішити шляхом навчання. Якщо навчання повинно бути «лікарством» на виникнення конкретної проблеми, а не простим підвищенням кваліфікації кадрів, необхідно порозмовляти з особою, яка замовляє навчання та отримати всі необхідні інформації.

Прим. 2. Необхідно отримати **інформацію про очікування організатора/замовника та проблеми майбутніх учасників навчання.**

Треба розрізняти поняття *очікування* та *проблеми (потреби)*. *Очікування* – це більш вузьке поняття, яке міститься у понятті *проблеми*.

Очікування – це вимоги, які ставляться до результатів навчання. Але коли ми збираємо інформацію, люди (учасники, організатор, замовник, тощо) не говорять про всі свої потреби.

Це відбувається з двох приводів:

- небажання говорити про всі свої реальні проблеми, наприклад, щоб не виглядати некомпетентною особою,
- не усвідомлення всіх своїх потреб.

У другому випадку тренер не може розраховувати на отримання відповіді на своє питання, але може проаналізувати проблему на основі результатів наукових досліджень або актуальної ситуації даної групи (наприклад, зміни в системі освіти, законодавстві, тощо).

На першому етапі проекту тренер підтримує контакт в основному із замовником навчання. Розмова з організатором або замовником є основою майбутньої співпраці. Багато важких ситуацій під час підготовки та реалізації навчання виникає з непорозуміння між замовниками та виконавцями навчання. Можна уникнути цих неприємних ситуацій, якщо на початку отримаємо відповіді на наступні питання.

При першій розмові з замовником навчання варто запитати про:

- причину зацікавлення замовника даною темою (тобто проблемою, яка повинна бути вирішена шляхом навчання),
- сподівання щодо ефектів навчання,
- програму цілого курсу (у випадку коли тренер веде тільки якусь частину), місце пропонованої теми серед інших тем; це дуже важлива для планування інформація,
- умови проведення занять: в парі чи самостійно,
- інформацію про учасників (їх мотивація, навчальний досвід, характер роботи, наскільки учасники групи знають один одного, актуальний досвід та знання теми, якої буде торкатись навчання),
- середовище, у якому відбуватиметься навчання,
- пропоновану тривалість навчання,
- організаційні умови (кількість учасників у групі, приміщення, обладнання кабінету, підходящий час початку та завершення занять),
- фінансові умови (пропонована платня за академічну годину занять, транспортні умови, умови харчування, забезпечення дидактичними засобами).



При підготовці навчання тренер не повинен покладатися виключно на інформації, яку отримав від замовника, особливо тоді, коли замовник мало орієнтується у тематичній сфері навчання та ситуації майбутньої групи учасників.

Але одночасно пам'ятаймо, що тренер не повинен бути спеціалістом у сфері суспільних досліджень і не завжди може мати час та можливість провести професійне дослідження навчальних потреб своїх майбутніх слухачів. Хоча це звільняє його від обов'язку збирання інформації, на основі якої можна буде зрозуміти навчальні потреби групи.

На першому етапі тренер не може побачити людей, яких буде навчати, може тільки зробити висновки щодо їх потреб на основі знання загальних потреб групи людей, до якої належать його майбутні слухачі (наприклад, вчителі природи, директори ліцеїв, тощо).

Досвідчений тренер знає, що, коли планується курс для директорів, а у цьому часі на веб-сторінці міністерства появився проект нового розпорядження про педагогічний нагляд, необхідно ввести цю тему у програму навчання, хоча учасники ще не очікують змін та не висловили такої необхідності. Може бути схожа ситуація, коли під час підготовки навчання оголошено результати зовнішнього тестування або органи місцевого самоврядування отримали додаткові повноваження у питаннях шкіл. Тоді тренер стає особою, яка випереджає усвідомлення своїх потреб учасниками.

Тренер може зробити висновки щодо **потреб учасників** на основі інформації, яка безпосередньо не пов'язана з курсом, але важлива з точки зору правильної підготовки навчання:

- інформація про останні законодавчі зміни у цій сфері,
- знання проблеми майбутніх слухачів, наприклад, конфлікт у педагогічному колективі, низькі результати зовнішнього тестування, тощо,
- знання напрямку реформ в освіті та нових вимог від осіб, що працюють на даній посаді, наприклад, нові завдання шкільного бібліотекаря або вчителя природи,
- концепція здійснення педагогічного нагляду на даній території,
- вікова специфіка розвитку учнів, з якими працюють учасники навчання,

Ця інформація допоможе тренеру підготувати пропозицію курсу та свідомо взяти на себе обов'язок за проведення занять. З цього виникає, що тренер повинен постійно слідкувати не тільки за поповненням знань у своїй сфері, але і за актуальними проблемами та законодавчою базою середовища, для якого він працює.

Прим. 3. Після дослідження потреб тренер може переходити до **формулювання загальної мети або цілей навчання**.

Одночасно, необхідно контролювати, чи сформульовані цілі можна буде досягти. Л. Рее⁵ пропонує відповісти на такі питання:

- Чи група учасників настільки мала, що буде можливо максимально використати відведений час?
- Чи група учасників буде в змозі здобути відповідні знання у визначеному часі?
- Чи можливо у визначеному часі досягти всі визначені цілі?
- Чи всі цілі повинні бути повністю досягнуті, чи є можливість реалізувати деякі з них після курсу або між заняттями у формі самоосвіти та практики?
- Чи всі вміння повинні бути набутими на найвищому рівні, чи, може, вистачить задовільний рівень?

Після проведення такого аналізу розуміємо, що для того, щоб сформулювати цілі навчання, необхідно окреслити вимогання та проблеми як замовника курсів, так і його учасників. Окрім того, тренер повинен визначити загальний час тривання курсу та кількість учасників у навчальній групі.

Специфічна ситуація з точки зору формулювання цілей складається, коли тренер веде частину занять довшого курсу. Тоді необхідно знати загальну мету цілого курсу та цілі його інших складових. Таку інформацію необхідно отримати від організатора та інших ведучих. Якщо не будемо розглядати свої заняття як частину більшої, логічної цілості, навіть найкраще підготовлене навчання може втратити сенс.

Прим. 4. Після отримання необхідної інформації від замовників курсу та особистих роздумів над потребами даної групи та цілями навчання наступає пора на **дослідження власних засобів**, необхідних для реалізації замовлення.

Тренер повинен зробити аналіз:

⁵ Л. Рее, *Планування та проектування курсів*, Видавничий Дім ABC, Варшава, 1999.



- своїх знань що стосуються теми навчання,
- свого досвіду проведення схожих курсів,
- часу, який необхідно присвятити на підготовку та проведення навчання,
- об'єму роботи, яку необхідно виконати для проведення навчання,
- своєї мотивації до проведення цього навчання (на цю тему, з такою групою, в цьому місці, за таких умов).

Прим. 5. Після прийняття рішення про згоду на виконання замовлення та конкретних пропозицій відповіді на очікування замовника, тренер повинен **представити замовнику свою навчальну оферту**. Якщо він отримає згоду та підтвердження, що його умови будуть виконані, може переходити до планування курсу.

II етап – планування

На цьому етапі тренер вже знає загальну мету навчання, запланував загальний час проведення курсу, визначив навчальну групу та знає очікування і проблеми учасників та замовників навчання. Можна переходити до ретельного планування.

Завдання, які необхідно виконати на етапі планування:

1. ознайомлення з очікуваннями учасників навчання,
2. розробка програми курсу,
3. планування та розробка евалюації (якщо тренер вирішить зробити це для себе, то планує самостійно; якщо це вимагає організатор – разом із іншими зацікавленими особами),
4. вирішення організаційних питань.

Прим. 1. Ознайомлення з очікуваннями учасників навчання

Як бачимо з опису I етапу проекту, тренер вже знає очікування організатора/замовника та передбачає, що необхідно учасникам навчання. Цього достатньо, щоб визначити загальну мету курсу та його тривалість, але цього за мало, щоб розробити докладну програму.

Перед тим як планувати варто отримати **інформацію про очікування слухачів курсу**. Це може бути нелегко, тому що тренер немає можливості побачити своїх слухачів перед початком курсу.

Одним з вирішень цього питання може бути підготовка та розповсюдження заявок на участь у курсі. В них можна запитати про:

- актуальний досвід, пов'язаний з темою навчання,
- компетентність учасників у цій сфері,
- очікування від курсу,
- місце і вид роботи,
- стаж роботи на даній посаді.

Це варто зробити, якщо є можливість розповсюдження заявок між майбутніми учасниками та отримання відповідей перед початком навчання.

Тренер повинен намагатися в міру можливостей отримувати інформацію безпосередньо від самих учасників, а не за посередництвом організатора. Часто організатор має помилкову уяву щодо очікувань групи. Якщо швидко погодимось із інформацією, яку отримали від організатора, може виникнути необхідність зміни програми під час занять або будемо працювати із незадоволеною та розчарованою групою.

Прим. 2. Розробка програми курсу

Перед тим як тренер почне розробляти ретельну програму навчання, варто порозмовляти з іншими ведучими заняття (якщо на курсі будуть працювати інші тренери). З тими, хто вже закінчив свою частину роботи, і з тими, хто буде працювати після вас. Від попередників можна отримати цінну інформацію про учасників, їх способи навчання, групові механізми, знання та досвід. Співпраця з іншими ведучими дозволить спиратися на знання, які вже учасники здобули і не повторювати два рази один зміст.

При розробці програми необхідно опрацювати такі елементи як: оперативні цілі, укладений у логічну послідовність зміст навчання, методи роботи, технічні засоби, навчальні матеріали та організаційні умови.

Програма курсу ділиться на навчальні сесії. Це окремі одиниці, на яких відбувається одноразовий цикл набуття та присвоєння окресленої частини інформації. Їх треба розпланувати таким чином, щоб курс був поділений на послідовні логічні елементи. Пропонуємо ознайомитися із списком контрольних питань, підготовленим на основі матеріалів Л. Рее⁶:

⁶ цитата



- Підтвердження та запис визначених цілей для кожної сесії,
- Створення списку відповідних для кожної сесії методів,
- Окреслення матеріалів, які можуть бути використані під час сесії та вибір навчального методу,
- Окреслення ієрархії важливості матеріалів та порядку їх подачі,
- Розробка рекомендацій до сесії,
- Вступна підготовка плану,
- Розробка плану сесії,
- Написання конспекту сесії, планування вправ,
- Запланування методів та технік оцінки.

Тренер не може «раз і назавжди» розробити програму навчання та реалізувати за нею всі наступні курси. Учасники навчання та середовище, у якому вони працюють, дуже сильно відрізняються, постійно відбувається багато змін. Це все треба враховувати при наступному курсі.

Необхідний творчий підхід до програм навчання, врахування попереднього досвіду у роботі за даною програмою, постійно її вдосконалювати та набувати все більше незалежності при виборі матеріалів та методів роботи.

Важливо, щоб тренер був підготовлений до різного темпу роботи групи та різних потреб. Для цього добре підготувати додаткові вправи та матеріали, які можна використати для збагачення занять, якщо залишиться вільний час. Також треба бути готовим до більш повільного темпу роботи і продумати, які вправи та матеріали можна не використати, так щоб це не перешкодило реалізації визначених завдань.

За кожним наступним разом тренер повинен брати під увагу останні новинки, що постійно з'являються і пов'язані з темою його курсу, особливості навчання дорослих, інформацію про учасників курсу, їх проблеми та очікування, суспільний контекст навчання, очікування замовників. І тому, не можна планувати жодного курсу за старим, перевіреним взірцем.

Прим. 3. Планування та розробка евалюації

На третьому етапі проекту слід подумати про евалюацію своєї роботи.

Необхідно знати плани організатора щодо проведення оцінки. Це дозволить тренеру прийняти

рішення про факт та форму проведення оцінки власної діяльності. Евалюація, яку пропонує організатор, може бути достатньою для тренера і тоді залишається тільки спільно обговорити засади її проведення. Якщо організатор не планує робити оцінку або буде робити її у такій формі, яка не дасть тренеру потрібну інформацію, може запропонувати зміни в проекті евалюації або самому підготувати проект оцінки власної роботи. Процес розробки евалюації описаний в окремій статті.

Прим. 4. Вирішення організаційних питань

Надійшов час, коли тренер повинен вирішити організаційні питання:

- Запланувати розташування меблів та дидактичних засобів у навчальному приміщенні.
- Зібрати або підготувати навчальні матеріали для учасників.
- Зібрати або опрацювати дидактичні матеріали, які будуть використані під час навчання.

Після того, як всі деталі вже заплановані, необхідно **ще раз порозмовляти з організатором** та перевірити, чи виконано все, що потрібно тренеру.

Слід знати, яку інформацію про курс отримали майбутні учасники. На жаль, часто, коли навчання організовують непрофесіонали, інформація може викликати помилкові очікування, на основі яких приймається рішення про участь у даному курсі.

Тому варто, щоб тренер самостійно підготував інформацію для учасників про курс.

В інформаційному тексті про курс можна подати:

- тему та мету навчання,
- методи роботи на заняттях,
- для кого курс призначений (вступні вимоги),
- тривалість курсу,
- ведучі,
- місце навчання та години початку і закінчення занять,
- умови заліку курсу та вид сертифікату.

Підготовка такої інформаційної листівки та доручення її учасникам за посередництвом організатора дозволить уникнути багатьох непорозумінь.



III етап – реалізація

Після важкого та довгого процесу планування настає пора реалізації проекту курсу, тобто пора основної роботи тренера. Програма навчання та принципи її реалізації спираються на знаннях, досвіді та інформації, яку тренер отримав від учасників навчання та замовника.

На цьому етапі можна виділити чотири види діяльності:

1. початок курсу
 - перевірка умов проведення навчання,
 - запитання учасників про їх очікування,
 - укладення контракту між тренером, організатором та учасниками.
2. проведення курсу,
3. закінчення курсу.

Прим. 1. Початок курсу

- перевірка умов проведення навчання

Тренер повинен прибути на місце проведення навчання раніше, ніж учасники. Тоді буде можливість перевірити умови проведення навчання і є час на поправки пов'язані з організацією роботи, розташування меблів у навчальному приміщенні та підготовку допоміжних матеріалів.

- запитування учасників про їх очікування

Раніше отримана інформація про потреби та очікування не звільняє тренера від необхідності **запитати учасників курсу щодо їх очікувань** від навчання під час першої сесії. Тому що це перша нагода безпосередньо порозмовляти із слухачами, перевірити їх мотивацію до участі у курсі.

Безперечно, таким чином тренер може отримати «незручну» інформацію, тобто нереальні очікування або такі, з якими він не погоджується, наприклад, отримати готові рішення щоденних проблем. Але це чудова нагода розпочати діалог з учасниками, зрозуміти їх очікування та висловити свою позицію щодо них. Тренер має можливість пояснити, які очікування будуть сповнені під час навчання, а які – ні та пояснити чому.

- укладання контракту між тренером, організатором та учасниками

Початок курсу – це час, який тренер повинен присвятити встановленню засад співпраці з учасниками. Важливо, щоб організатор поінформував про засади участі у навчанні та отримання сертифікату про закінчення курсу. Варто відразу повідомити слухачам про сфери відповідальності кожного, з ким вони будуть зустрічатись на курсі. Вони

повинні знати, хто відповідальний за програму, хто займається організаційними питаннями, хто надаватиме сертифікати. Це позитивно вплине на спілкування та співпрацю під час навчання, що допоможе ефективно використовувати час, присвячений на навчання.

Прим. 2. Проведення курсу

За підходом Юрана, період проведення курсу – це також час, коли можна (а іноді навіть необхідно) вносити корективи до програми, якщо це буде потрібно. Це черговий етап пошуку необхідної інформації, яка допоможе провести навчання згідно з потребами учасників. Гасло Юрана «управління на основі даних» буде діяти на всіх етапах проведення курсу. На чергових сесіях тренер повинен уважно стежити за групою та звертати увагу на прогрес учасників, набуті знання та вміння, нові потреби, тощо. Необхідно бути підготовленим до модифікації навчання таким чином, щоб досягти головні цілі у ситуації, яка постійно змінюється.

Прим. 3. Закінчення курсу

Закінчення курсу – це час на:

- підведення підсумків та досягнутих результатів,
- висновки, які дозволять краще провести наступний курс,
- збір матеріалів, які були створені під час навчання і варті збереження.

IV етап – завершення

Якщо подивимось на цикл Демінга, побачимо, що в ньому немає ані кінця, ані початку: після введення в дію (для нас це проведення навчання) настає черговий етап планування. Тому навчання повинно завершитись висновками на майбутній проект (курс) або черговий етап. Проведемо аналіз кінцевої фази проекту:

1. збір інформації та думок про здійснений курс,
2. завершення роботи команди,
3. опрацювання документів.

Прим. 1. Збір інформації та думок про здійснений курс

Для цього можна На остатній зустрічі тренер може заохочувати учасників до надання зворотної інформації. Він проводить аналіз виконаних ними робіт, даних одержаних під час евалюації. Якщо евалюація була запроектована та проведена організатором, тренер має право отримати її (згідно



з контрактом, який було укладено на початку). Вся ця інформація надасть тренеру загальний образ його діяльності та дозволить зробити висновки на майбутнє. Головна мета – постійно підвищувати якість своєї роботи.

Прим. 2. Завершення роботи команди

Закінчення курсу **завершує роботу команди людей**, які працювали над його реалізацією. Варто використати цю нагоду, щоб підвести підсумки спільної діяльності та перевірити, чи були виконані всі зобов'язання.

Якщо тренер працював в парі, основним елементом завершення співпраці буде надання **партнеру** зворотної інформації про роботу в проекті. Інформація повинна стосуватися не тільки проведення курсу, але й етапів планування та підготовки навчання. Це дуже важливо з точки зору професійного розвитку тренера. Варто також поділити завдання останнього етапу проекту такі, як організація матеріалів, які опрацювали учасники під час практичних занять; заповнення документів; опрацювання даних, отриманих при евалюації.

Тренер взяв на себе обов'язки у відношенні до **замовника курсу** і повинен з ним зустрітися, щоб згідно з попередньою домовленістю, передати всі документи курсу.

Добре було б, якби всі люди, що співпрацювали при організації курсу зустрілись та зробили загальний підсумок. Х. П. Гехтер пропонує відповісти на наступні питання⁷:

- Які в нас виникли проблеми під час реалізації проекту? Чому?
- Які висновки можемо зробити на майбутнє?
- Які рішення були найкращими? Чому?
- Як зробити так, щоб в майбутніх проектах використовувати найефективніші методи, способи дій, стратегії, тощо?

Прим. 3. Опрацювання документів

Часто тренер легковажно ставиться до опрацювання документів курсу. Після закінчення навчання знижується рівень мотивації до виконання необхідних завдань. Однак, ці документи можуть мати суттєве значення.

матеріали, які опрацювали учасники

- Є для організатора підтвердженням про роботу тренера та учасників курсу, показує напрямок роботи та спосіб реалізації цілей навчання,
- для учасників: дають можливість закріпити ефекти навчання, перенести до місця роботи, мотивують до участі у наступному курсі,
- для тренера: свідчать про його роботу; надихають до розробки нових вправ, використання інших методів роботи, змін в програмі; відображають навчальний процес.

журнал

- для організатора: це правовий документ, на основі якого видаються сертифікати. Він зберігається протягом років і в разі потреби можна відшукати основну інформацію про курс,
- для учасників: на основі журналу можна підтвердити їх участь у навчанні,
- для тренера: це підтвердження проведення занять, дозволяє пригадати програму занять, якщо це буде потрібно через якийсь час.

особиста документація тренера

Це можуть бути різні нотатки: зауваження, які тренер записує на сценарії під час занять, модифікація програму, нові вправи, цікаві підсумки виконання вправ, які зробив сам, другий тренер або учень; ідеї щодо модифікації допоміжних матеріалів; інформація про час реалізації конкретного елементу занять, тощо. Такі нотатки дуже цінні для подальшої роботи тренера. Пам'ятаймо про гасло Юрана – «постійне вдосконалення».

Такі записи необхідно зберігати. Нові ідеї варто теж утримувати в електронній формі та зберігати на своєму комп'ютері. Взагалі, всі версії програм, сценарії, вправи, допоміжні матеріали повинні бути систематизовані у комп'ютерних файлах. Це дає можливість постійно вдосконалювати робочі матеріали та допомагає швидко модифікувати програму занять.

Останнім, а для тренера головним елементом на етапі закінчення проекту, є **рефлексія (роздуми) над власною роботою**. Аналіз власної роботи в проекті, співвідношення з особистими цілями, визначення нових – все це невід'ємні елементи професійного розвитку тренера.

⁷ Х. П. Гехтер, *Управління проектом*, CODN, Варшава, 1999.



* * *

Якщо сприймати проведення курсів як реалізацію проекту, нам буде легше використовувати моделі діяльності для забезпечення їх якості. Цикл Демінга і модель Юрана представляють проект

(курс) як сукупність тісно взаємозв'язаних дій. Ми переконані, що тільки побудова системи на основі цих дій дасть можливість підготувати та провести курси, які задовольнятимуть клієнтів та проектну групу.



Ева Любчинська

ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ДОРΟΣЛИМИ – організація часу та простору навчання

Коли говоримо про підготовку курсу, переважно маємо на увазі визначення мети, укладення у послідовну логічність змісту та його поділ на менші одиниці, вибір тренерів та методів роботи. Організаційна сторона є також важливим елементом проектування.

Сприятливе для здобуття знань та вмінь місце, в якому наявні умови для практичного використання нових навичок, міцно впливає на ефективність та результативність навчання.

Не можна уявити собі ефективного вдосконалення без відповідного місця для презентації, демонстрації, практичного використання набутих вмінь у штучно створених умовах та надання зворотної інформації. Створення такого місця можемо розглядати з двох точок зору. По-перше, це забезпечення почуття безпеки для всіх учасників курсу, по-друге, це така організація місця роботи, яка надасть можливість застосувати усі відповідні методи вдосконалення у практичному вимірі.

Тренери та організатори курсів по-різному перевіряють організаційну сторону курсів. Найбільш популярний та перевірений спосіб – контрольний список. Список можна укласти без зайвих проблем, пізніше можна вдосконалювати та модифікувати на основі досвіду. Непотрібно створювати довгих та складних переліків. Однак, якщо забудемо про якийсь елемент, можемо ускладнити собі проведення навчання та викликати незадоволення учасників.

Пропоную ознайомитися із фрагментом контрольного списку, що пов'язаний зі сферою «місце навчання». Це також буде інформацією про вміст дальшої частини тексту, яка буде присвячена саме організаційній стороні навчання.

Про що варто пам'ятати при організації місця навчання?

- Вибір місця навчання
- Обладнання осередку
- Навчальний зал
 - розмір
 - місцезнаходження (можливі джерела шуму)
 - освітлення
 - циркуляція повітря
 - обладнання
 - розташування столів та стільців

Місце навчання

Місце, в якому буде відбуватися навчання, має забезпечити учасникам занять найкращі умови для навчання, а тренеру – для роботи.

При виборі місця проведення курсу необхідно звернути увагу на:

- інформацію про учасників курсу (вік, місце роботи, стать, кількість учасників),
- навчальні потреби учасників,
- цілі та програму курсу,
- відстань від місця проживання учасників,
- транспортне сполучення з місцем навчання,
- фінансові можливості організатора навчання,
- преференції та можливості ведучого занять,
- дидактичні засоби необхідні під час занять.



Довші курси можуть відбуватись у навчальному осередку або орендованих приміщеннях. Вчителів можна навчати на місці роботи, тобто у школах.

Тренер організовує курс або його запрошують до проведення навчання. Незалежно від цього, краще потурбуватися про організацію місця та простору. Підготовка місця, бази для здійснення діяльності, пов'язаної з груповою роботою, дає можливість покращити ефективність занять, а у нагальних випадках (необхідність змін, що виникли з групового процесу) дозволить швидко та гнучко пристосуватися до потреб групи.

Тренер організовує курс

В такій ситуації тренер самостійно вибирає місце навчання. Якщо це буде навчальний осередок, його необхідно вчасно зарезервувати та отримати письмову згоду. Перед початком занять необхідно приїхати до осередку та переглянути всі приміщення, навчальні зали, аудиторії (про це пізніше), кухню, їдальню, кімнати, туалети. Варто обрати такий осередок, який обладнаний комп'ютерами, ксероксом, факсом. Це полегшить роботу тренера.

Навчальні осередки, які надають послуги клієнтам, постійно контролюють якість своєї роботи у відповідності із загальними стандартами. Плануючи проведення, тренер може використати пропозицію стандартів роботи осередку. Стандарти роботи навчального осередку можуть співпадати із списком вимог, необхідних для реалізації навчання. В роботі осередку можна визначити чотири сфери стандартизації. Кожна з них ділиться на три менші сфери.

СФЕРА	СКЛАДОВІ
Навчальна сфера	Навчальні зали, дидактичне обладнання, навчальні засоби
Побутова сфера	Кімнати, харчування, рецепція
Супроводжуюча сфера	Пропозиції відпочинку, навколишнє середовище, технічні засоби
Місцезнаходження	Ринкове положення, місце у середовищі, транспортне сполучення.

Детальний аналіз стандартів роботи виразно показує, на що тренер повинен звернути увагу, організовуючи навчання.

Тренеру слід ознайомитися із правилами, діючими у навчальному осередку, та поінформувати про них учасників. Добре, якщо осередок віддалений від великих міст, але має вигідне транспортне сполучення. У такому осередку можна поєднати роботу з відпочинком. При організації курсу у орендованому залі або в школі схема дій повторюється, безперечно, з певними змінами.

Увага!

Організатор навчання завжди повинен спочатку побачити місце навчання.

Тренера запрошено до проведення курсу

Якщо тренера запросили до проведення курсу, він повинен зустрітись із організатором, який має поінформувати про місце навчання, обладнання осередку, навчального залу, вчительської кімнати. Варто знати прізвище людини, з якою будете підтримувати контакт на місці проведення курсу.

Школа (місце роботи вчителя)		Орендоване приміщення, осередок	
плюси	мінуси	плюси	мінуси
• немає потреби платити за оренду приміщення • легше організувати групу учасників	• проблеми з відривом від обов'язків пов'язаних з роботою • зменшення почуття безпеки • побоювання щодо контролю зі сторони директора • стомленість (якщо курс відбувається відразу після роботи)	• краще використання часу присвяченого на навчання • не пов'язане з місцем роботи • можливість використання багатьох навчальних методів • більша вірогідність присутності учасників на всіх заняттях • можливість обміну досвідом в кулуарах	• втомленість подорожжю • думки учасників можуть бути у іншому місті (робота, сім'я) • бажання відпочивати та бавитись • незадоволеність умовами харчування або проживання



Курси можуть відбуватися в школі або в орендованому приміщенні. Спробуємо показати плюси та мінуси цих рішень.

Зал

Підготовка залу – це дуже важливий момент організації навчання (це стосується тренера навіть тоді, коли його тільки запросили провести заняття). Ведучий зобов'язаний організувати роботу учасників курсу, продумати спосіб розміщення столів та стільців, проектора, фліпчарту та інших дидактичних засобів. Не можна забувати і про місце для себе. Якщо покласти матеріали в одному легкодоступному місці, пізніше буде вигідно з ними працювати. На окремому столі слід розкласти матеріали для учасників та необхідні допоміжні матеріали (карточки, фломастери, аркуші паперу, тощо).

Коли тренер готується до проведення курсу, то вибирає методи та дидактичні засоби. Перед заняттями тренер повинен:

- окреслити необхідні дидактичні засоби,

- зробити список необхідних дидактичних засобів,
- перевірити, чи осередок, школа або приміщення, де буде відбуватись навчання, обладнані у необхідні засоби, чи їх треба буде позичати,
- якщо це навчальний осередок, перевірити, як діє обладнання.

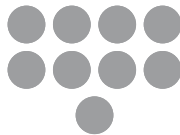
Увага!

Коли розставляємо столи і стільці необхідно упевнитись, що кожен з учасників:

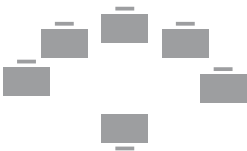
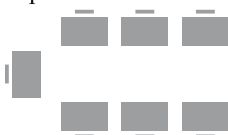
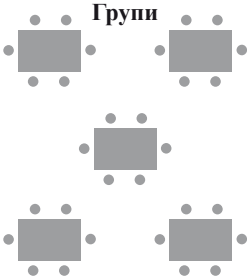
- має достатньо місця і не буде почувати себе незручно,
- буде добре бачити ведучого, інших учасників групи, презентації, тощо,
- може брати участь у процесі спілкування.

В залежності від теми навчання, методів роботи, виду діяльності та кількості учасників можна по-різному розташувати столи та стільці.

Спосіб розташування меблів може збільшити або обмежити можливість проведення занять та піднести або знизити ефективність процесу вдосконалення. Тому варто продумати, як їх найкраще розташувати. Для різних ситуацій вибираємо різні варіанти.

Установка стільців		
Традиційна, формальна (як на малюнку) 	Плюси: • вчитель у центрі уваги • деякі учасники можуть отримати відчуття більшої безпеки • дозволяє зосередитись на змісті інформації Мінуси: • деякі учасники краще бачать спину інших слухачів, ніж тренера • нагадує школу • брак зорового контакту з ведучим • відчуття незацікавленості зі сторони тренера	Коли використовувати: • коротке навчання з метою надання інформації • при індивідуальній роботі, коли учасники навчання не мусять співпрацювати
Коло 	Плюси: • тренер може відчути себе членом групи • всіх добре видно • полегшує контакт між всіма учасниками • допомагає створити приязну атмосферу в групі Мінуси: • важко самотійно працювати • учасники навчання можуть відволікатись • учасники можуть себе невпевнено почувати, особливо на початку навчання	Коли використовувати: • коли працюємо з цілою групою або в парах • коли необхідно згуртувати групу • при довгих формах навчання



Півколо 	Плюси: • полегшує контакт між всіма учасниками, але в центрі уваги залишається тренер • всіх добре видно • допомагає створити приязну атмосферу в групі Мінуси: • може не відповідати слухачам, які роблять нотатки під час навчання • учасники можуть себе невпевнено почувати, особливо, на початку навчання	Коли використовувати: • під час дискусій, показів • коли необхідно привернути особливу увагу до ведучого
Установка столів		
Півколо 	Плюси: • ведучий бачить всіх учасників • можна працювати самостійно • легше зосередити увагу на ведучому та візуальних допоміжних матеріалах Мінуси: • не підходить до кожного залу, вимагає багато простору • не сприяє згуртованості групи	Коли використовувати: • група повинна виконати завдання • сприяє дискусії • коли учасники багато записують
Прямокутник варіант А  варіант Б 	Плюси: • ніхто не займає краще або гірше місце • легко підійти до кожного з учасників Мінуси: • необхідне велике приміщення • важче використовувати деякі допоміжні засоби • якщо прямокутник завеликий, важко зосереджувати увагу або розмовляти	Коли використовувати: • сприяє дискусії • коли необхідно працювати з першоджерелами
Групи 	Плюси: • ідеальна для роботи в малих групах • на поверхні столів можна виконувати різні завдання, наприклад, підготувати плакат Мінуси: • необхідне велике приміщення • почуття хаосу під час роботи груп	Коли використовувати: • робота в малих групах

З досвіду можемо сказати, що найкраща ситуація створюється тоді, коли можемо в одному залі розмістити стільці і столи в коло для роботи в малих групах. Тоді можна змінювати місце роботи – раз в колі на кріслах, раз за столами в малих групах.

Якщо тренер планує виконувати частину завдань у малих групах та існує така можливість, можна використовувати два навчальних зали.

Особливу увагу треба звернути на організацію місця навчання для педагогічної ради, яка нав-



часться у своїй школі. Зміна установки столів та стільців в учительській кімнаті може допомогти змінити атмосферу, наблизити людей.

Зверніть увагу, щоб у залі, де ведеться робота, було місце для повішання плакатів. Можна це робити на стінах (що не подобається власникам залу), пробкових дошках, фліпчартах. Це необхідно, щоб створити атмосферу навчання та сприяти запам'яттю інформації. Наприклад, контракт (правила роботи під час курсу) повинен бути постійно на виду. Може учасники виявлять бажання щось дописати або змінити. А тренер у свою чергу може пригадувати учасникам про їх рішення. Презентація ефектів роботи групи допомагає учасникам навчання обмінятися досвідом, а тренер якщо побачить помилки, може пояснити незрозумілі питання. Виконані учасниками плакати, можна використовувати як поєднання між сесіями, темами, до них можна повертатись, на їх основі можна подавати нову інформацію. Місце, яке тренер підготував на результати групової роботи, може перетворитися у своєрідний форум, де учасники мають можливість висловлювати свої думки про навчання. Це називається «відкрита інформаційна дошка». При допомозі плакатів тренер може запитати учасників, чи курс відповідає їх очікуванням, що під час зустрічі було для них найбільш цінним, що вони б хотіли змінити. Безперечно, така форма отримання зворотної інформації не може бути єдиною формою евалюації роботи тренера, але може бути її інтегральною частиною.

Якщо головна мета, або підґрунтя до подальшої роботи на сесії – обмін досвідом між учасниками та презентація їх особистого доробку, краще організувати плакатну сесію. Така форма роботи не вимагає спеціальної підготовки залу. Необхідно тільки розташувати столи таким чином, щоб кожен з учасників мав місце для своїх матеріалів, місце для інформаційно-рекламного плакату, зручну позицію для презентації. Таку сесію неможливо провести у малому залі.

Час роботи

Коли проектуємо курси, творчі майстерні, зустрічі з педагогічною радою, звертаємо увагу на час роботи. Часто цей час вже точно окреслений. І тому можна стверджувати, що, власне, час детермінує хід навчання.

При визначенні часу проведення навчання зверніть увагу на:

- результати дослідження щодо виявлення потреб,
- програму та цілі навчання,
- кількість сесій, перерв, харчування,
- час концентрації уваги учасників під час навчання,
- методи навчання,
- особливості професії учасників,
- активність учасників навчання на протязі дня

Результати дослідження щодо виявлення потреб

Дослідження потреб – це перший етап проектування вдосконалення. Дії, які виконує тренер, тобто підготовка навчання, будуть відповіддю на очікування майбутніх учасників.

Дослідження потреб необхідне для визначення загальної мети та оперативних цілей навчання. Визначення цілей навчання детермінує тривалість навчання та допомагає при розробці програми навчання.

Програма та цілі навчання

Час навчання тісно пов'язаний із програмою та цілями навчання. Необхідно визначити дні, коли відбуватиметься навчання, кількість годин, яку відводимо на реалізацію вибраної теми; поділити програму навчання на сесії, найкраще по 1,5 години (сесії можуть бути довшими і тривати 2 години, якщо це необхідно з огляду на програму навчання).

Між сесіями плануємо перерви на відпочинок, харчування або прогулянку.

Особливості вчительської професії

Проектуючи курси для вчителів, необхідно звернути увагу на особливості цієї професії та не планувати навчання, коли відбуваються збори або іспити. Також не слід планувати навчання під час свят або політичних подій у країні. І пам'ятаймо, що понеділок – не найкращий день, щоб починати заняття.

Час концентрації уваги учасників під час навчання

У процесі навчання є непродуктивний час. Коли плануємо час навчання, не слід забувати про



те, що тривалість концентрації уваги учасників обмежена.

Тренери знають з досвіду, що увага починає слабнути після 15 хвилин презентації або лекції з використанням традиційних методів демонстрації. Після 30–40 хвилин вона дорівнює нулю. Найкращий час на подачу інформації – перші 20 хвилин. Після цього можна провести дискусію, виконати вправи, використати навчальні матеріали, фрагменти фільму. На протязі сесії необхідно змінювати види роботи.

Після 20–30 хвилин роботи варто пошукати можливість зміни виду діяльності та використати такі методи роботи, які б надавали можливість слухачам бути активними.

В ситуації, коли заняття пройшли швидко, варто мати в запасі додаткові вправи. Коли плануємо роботу, треба звертати увагу на активність учасників на протязі дня.

Знання на тему активності учасників на протязі навчання також необхідні при складанні плану занять. План короткої 8 годинної інформаційної зустрічі буде відрізнятися від плану курсу, на якому учасники здобувають нові знання та вміння. Без огляду на вид навчання у плані можна виділити постійні елементи: поділ навчання на сесії або підтеми, визначення часу реалізації кожної з сесій, вибір методів роботи та **активність учасників на протязі дня**.

Подивимося на таблицю.

Активність учасників навчання на протязі дня

Сесія Час	Активність учасників навчання	Організаційні дії тренера
Ранкова сесія 9.00–10.30	Низька	• підготувати базу до наступних сесій • порозмовляти на тему пройденого матеріалу • запланувати вправи та завдання, які допоможуть розбудити активність учасників
Передобідня сесія 11.00–13.00	Висока	• подати найскладніший матеріал • ввести поняття • використати набуті знання
Обідня перерва	Обід	• відпочинок
Коротка динамічна сесія (на перекир післяобідньої «немочі») 14.00–15.30	Зниження енергії – після обіду важко працювати	• використати вправи, які вимагають повної участі, дискусії • коротко повторити матеріал перших двох сесій • провести сесію у привабливій формі
Вечірня сесія 16.00–18.00	Найвища	• провести обговорення, створити план дій • слідкувати за тим, щоб всі учасники брали активну участь у заняттях • можна проводити заняття, які вимагають від учасників важкої інтелектуальної праці

Наводимо приклад плану занять:

Понеділок, 20 жовтня 2003 р.

9.00–9.15

Ознайомлення з програмою занять
(підготовка бази до наступних сесій, відповіді на питання, пов'язані з організацією навчання, ознайомлення з ведучими та темами занять)

9.15–10.45

Презентація вибраної теми навчання
(В цій частині можна віднестись до того, що учасники знають про курс, програму; можна

зібрати інформацію про очікування учасників від навчання та надати до цього свої коментарі)

10.45–11.00

Перерва: кава, чай

11.00–12.30

Лекція

(Подача нового важкого матеріалу, введення важливих для подальшої роботи понять. Необхідно пам'ятати про час на питання і відповіді. В нашому прикладі після 2 годин лекції передбачено приблизно 15 хвилин на питання слухачів)

12.30 – Обід



14.00-16.00

Творча майстерна – I частина

(На основі знань, отриманих на попередній сесії учасники можуть переходити до творчої майстерні. Це не означає, що на цій сесії не повинна подаватись додаткова інформація. У цей час активність учасників знижується і тому необхідно підготувати такі вправи, щоб учасники могли цілий час проявляти активність, дискутувати, дебатовати, тощо)

16.00-16.30 перерва

16.30-18.00

Творча майстерна – II частина

(Під час цієї сесії необхідно підвести підсумки та обговорити результати роботи, тренер повинен надати свої коментарі та запитати про висновки, які зробили учасники. Це також добра пора на з'ясування незрозумілих моментів у новому матеріалі та збір зворотної інформації про свою роботу та роботу учасників занять)

Пам'ятаймо, що такий план занять не випадковий. Він опирається на знаннях про особливості процесу навчання дорослих.

Підсумок

Головні елементи у сфері дій тренера по підготовці місця та простору навчання це:

- місце навчання,
- організація навчання у навчальному осередку та на місці роботи вчителів,
- підготовка залу,
- організація місця роботи тренера,
- визначення часу навчання і праці учасників,
- результати дослідження по виявленню потреб,
- програма та цілі навчання,
- особливості вчительської професії,
- час концентрації уваги учасників під час навчання.

Організація часу та простору навчання це дуже важливий елемент роботи тренера. Сподіваюсь, що показані мною дії та завдання допоможуть майбутнім тренерам проводити заняття спокійно і без перешкод. Якщо дотримуватись цього плану, можна уникнути помилок, які ускладнюють реалізацію складних цілей навчання.



Анна Клімович

НАВЧАЛЬНІ МЕТОДИ В РОБОТІ З ДОРΟΣЛИМИ

ЛЕКЦІЯ

Лекція – це найстаріший метод навчання, який використовується вже багато тисячоліть. Майстри слова завжди тішились великою повагою.

У стародавні часи та Середньовіччі риторика була одним із основних предметів навчання. Сьогодні її викладають тільки на декількох факультетах, хоча кожен вчитель повинен вміти цікаво подавати знання. Тренер, який проводить заняття, повинен вміти читати лекції тому, що використання активних методів навчання ефективно лише тоді, коли базується на солідних основах. Вміння можна формувати тільки тоді, коли учасники вже набули знання. А без лекції неможливо передати точні знання. І хоча лекції тренера – це не академічні виклади, то прочитання навіть короткої лекції, яка би зосереджувала увагу слухачів – це справжнє мистецтво. Так як і у взаємовідносинах між людьми, ведучий не тільки передає зміст, але і отримує від слухачів сигнали, що свідчать про їх зацікавленість або байдужість. Тому лекція відноситься до ситуації спілкування з двома напрямками¹. Це дуже важлива інформація та кожен лектор повинен звертати на це увагу. Лекцію читаємо **для когось**, а не для себе. Коли готуємося до лекції, перш за все, необхідно визначити основну мету. Чи хочемо, щоб **слухачі тільки щось дізналися, чи необхідно, щоб вони після лекції обдумали**

певні справи, і в результаті, може, навіть виконали певні дії.

Підготовка лекції

Під час лекції слухачі намагаються якнайкраще зрозуміти і запам'ятати інформацію. Зазвичай їм у цьому допомагає конспектування. Але все більше слухачів починає записувати лекції на диктофон і тому цінним є вміння точно формулювати думки. Спосіб, у який особа висловлює свої роздуми, повинен скеровувати мислення слухачів та допомагати у призвоєнні нових знань. Однак, різні люди можуть по-різному сприймати слова. Факт, що розмовляємо тими ж словами, ще не означає, що ми їх так само розуміємо. Люди надають значення словам на основі індивідуального поєднання з предметами та досвідом, який накопичують впродовж свого життя. Тільки розмова дає можливість уточнити, що має на увазі співрозмовник. Це не завжди можливе під час лекції, коли слова передаються тільки у одному напрямку. Безперечно, після лекції можна призначити час на запитання та дискусію. Джордж Орвел сказав: «Якщо думка може змінити форму мови, то і мова може змінити форму думки». Тому потрібно старанно готуватися до лекції.

Імпровізувати можуть тільки правдиві майстри слова. Початкуючий тренер почуватиме себе більш впевнено, якщо після ознайомлення з темою лекції, напише конспект, а після цього, упорядкувавши

¹ Л. Гжесюк, К. Дорошевич, Е. Стояновська, *Вміння менеджера. Прикладна психологія для менеджерів*, Вища школа торгівлі і права, Варшава 2001.



певні думки та ідеї, зробить план цілого виступу. Варто написати речення, яким ми будемо починати свою лекцію, після цього по-черзі кожне з питань та головні коментарі, а в кінці повним реченням – завершення лекції, яке повинно підвести підсумок під вище сказаним.

Спочатку тренер повинен ознайомитися з аудиторією. Кожна група слухачів має свої особливості. Під час зустрічі із організатором намагайтеся отримати якнайбільше інформації та продумати, що може впливати на ваших майбутніх слухачів. Добре (принаймні приблизно) знати:

- вік, стать та суспільний статус слухачів;
- їх зацікавлення та рівень знань на дану тему (не належить переоцінювати їх професійність, але треба брати під увагу їх інтелект);
- кількість слухачів;
- відношення до майбутнього навчання (може бути позитивним, нейтральним або негативним).

Зверніть також увагу на:

- місце, де будуть відбуватися заняття (що вам може перешкоджати: люди, телефонні дзвінки, звуки з вулиці, музика, ремонти, тощо.);
- освітлення (чи приміщення добре освітлене, чи не буде перешкоджати сонячне світло, тощо.);
- акустику приміщення (може бути потрібний мікрофон);
- температуру (не може бути занадто холодно або занадто тепло);
- місце для викладача (відстань викладача від групи повинна залежати від кількості слухачів, акустики приміщення, виду акустичної апаратури).

Чим більше довідаємось про місце, у якому будемо проводити навчання, тим впевненіше будемо себе почувати.

Секрети доброго викладу

Виступи, що здаються нам спонтанними, це виклади, на підготовку яких присвячено найбільше часу та роботи.

Що означає подавати інформацію? Це означає, що викладач передає інформацію, а слухачі її отримують. Які вміння допомагатимуть викладачеві передати при допомозі лекції визначений зміст? Якщо в розмові по телефону головну роль відіграють вербальні вміння, то при особистій зустрічі можна використати багато інших. Бувають

ситуації у спілкуванні, яких необхідно уникати. Наприклад, щось може бути:

1. сказане, але не почуте (слухачі не звернули уваги на те, що хотів підкреслити викладач),
2. почуте, але не зрозуміле (викладач використав невлучні формулювання, складні слова),
3. зрозуміле, але не сприйняте (викладач говорив дуже імпульсивно, використав неправильні аргументи).

Такі проблеми можна вирішити якщо будемо звертати увагу на:

Прим. 1. високу зосередженість уваги слухачів,

Прим. 2. однозначне розуміння думки,

Прим. 3. підвищення рівня сприйняття змісту, який подає викладач.

Поговоримо про вміння, необхідні для вирішення кожного з цих завдань, та звернемо особливу увагу на вербальні та невербальні елементи.

Прим. 1. висока зосередженість уваги слухачів

Вербальна поведінка

Лекція тренера повинна бути **короткою, влучною та простою**. Люди швидко втрачають концентрацію. Навіть дорослі слухачі можуть слухати лекцію без перерви не довше ніж 45 хвилин. Монтеск'ю влучно сказав: «Якщо у оратора проблеми з глибиною, він намагається це компенсувати довжиною».

Найкраще зосереджувати увагу слухачів активним стилем проведення викладу. **Риторичні питання та приклади з життя** значно пожвавлюють лекцію. Їх ефективність залежить від того, наскільки вони цікаві для слухачів та пов'язані з їх досвідом. Тренер повинен звертатися безпосередньо до аудиторії і, якщо це можливо, наводити такі приклади, які були б їй близькими. Слухачі люблять, якщо у викладі появляються **елементи жарту**. Але необхідно мати міру та пам'ятати про те, щоб нікого не образити. Найкраще жартувати з самого себе – таке почуття гумору принесе вам симпатію багатьох слухачів.

Що стосується граматичної конструкції висловлювань, краще використовувати короткі прості речення. Якщо немає безпосередньої необхідності, не варто ускладнювати речення і будувати вишукані конструкції. Важко сприймається постійне використання слів-жаргонів. Багатьом людям не подобається занадто вільний спосіб висловлювання. Не справляють приємного враження і занадто вишукані звороти та надмір наукової термінології.



Слід подавати інформацію нормальною щоденною мовою, варто зробити зусилля та перекласти важкі наукові терміни на слова, які будуть зрозумілими для людей «не причетних» до справи. Потрібно уникати наукову термінологію тому, що під час викладу **нас слухають, а не читають!!!** Слухачі не можуть бути цілий час зосередженими, більшість з них мають зорову пам'ять. Не варто уживати надмірну кількість слів іншомовного походження, їх можуть не зрозуміти.

Невербальні риси мови

Голос є одним із головних аспектів викладу. Необхідно звернути особливу увагу на тон голосу, темп розповіді, інтонацію (високий або низький голос) та дикцію. Якщо будемо змінювати голос, передамо власне емоційне відношення до змісту. Ентузіазм, рішучість та виразність голосу заохочують до активного слухання та сприймання змісту. Якщо тренер говорить монотонно та невиразно, слухачі не можуть зосередитись та втрачають зацікавлення змістом. Голос – це чудовий інструмент, який необхідно настроїти. Краще сприймаються низькі тони. Треба намагатись обнизати тон голосу та настроїти так, щоб його було приємно слухати. Багато людей мають суворий або гострий голос. Можна попрацювати зі своїм голосом. Запишіть свій голос на магнітофон та порівняйте із голосом радіо-ведучого або актора. Систематичні вправи принесуть бажані результати. Виразне мовлення, теплий і приємний тембр голосу надають велику перевагу кожному оратору. Чітка вимова всіх приголосних звуків, особливо у наголошених складах, робить нашу мову чистою і виразною. Пам'ятаймо, що багато людей мають проблеми зі слухом (майже кожна людина після 35 років починає гірше чути). Тому намагайтесь відкривати рот так, щоб не цідити слова через зуби, та не говорити через ніс. «Невиразна та тиха мова свідчить про невпорядкованість думок. Якщо наша мова буде чіткою та виразною, ми переконуємося, що наші думки також будуть більш докладні та чіткі»².

Не слід говорити ані швидко, ані повільно. Короткі, натуральні **перерви** у мовленні та драматичні паузи мають дуже добрий вплив на хід лекції. Слухачі мають можливість осмислити те, що почули, а викладач може спокійно упорядкувати свої думки. Безперечно, треба визволити власну мову від звуків-паразитів таких, як «еее, ммм», тощо.

Зоровий контакт

Якщо викладач бажає зробити позитивне враження на своїх слухачах, повинен утримувати з ними добрий **зоровий контакт**. Цей контакт повинен бути натуральним і вільним. Не дивіться на стіни або у стелю. Дивіться у зал, іноді затримуйте погляд на одному слухачеві, але не дуже довго та ніколи не повертайте спиною до слухачів. Якщо необхідно написати щось на дошці, то спочатку напишіть, а пізніше поверніться до аудиторії та продовжуйте свою думку. Зоровий контакт свідчить про увагу та повагу викладача до слухачів, народжує довіру. Якщо хоч хвилину викладач дивиться на свого слухача, то створює почуття особистого контакту. Окрім цього, якщо викладач дивиться на людей, має можливість простежити за їх реакцією та відповідно реагувати. На обличчі можемо побачити рівень концентрації уваги. Але, щоб отримувати увагу від інших, її необхідно теж комусь приділяти.

Пози і жести

Якщо говорити про пози, то відомо, що добре стояти прямо, але не скуто. Це створює враження рівноваги, впевненості та спокою. Якщо тримаємо руки перед собою, можемо **жестикувати**. Природні та вільні рухи рук пожвавлюють лекцію та допомагають ще більше підкреслити важливу інформацію. Але не можна перебільшувати та виконувати драматичні жести. Все повинно бути осядним та виваженим. Якщо будемо приділяти забагато уваги до вказівок, які прочитаємо в порадниках типу «таємниці мови тіла», можемо виглядати кумедно. Всі прекрасно бачать штучну поведінку.

Крім того, необхідна динаміка. Кожен рух, наприклад, демонстрація матеріалів, примірника книги, про яку розповідаємо на лекції, використання ілюстрацій надають більше переконливості нашим словам.

Але ніщо так не переконує слухачів у правоті наших слів, як наш **особистий ентузіазм**. Тоді ціла наша особистість свідчить, що говоримо про важливі справи, або навпаки. Якщо це тільки можливо, не заглядайте до конспекту. Якщо вивчите свою **«роль» напам'ять**, будете діяти, як професіонал (а кожен тренер бажає бути професіоналом).

Зовнішній вигляд, одяг

Наш зовнішній вигляд впливає на те, як нас сприймають. Вбрання, зачіска, макіяж – це також елементи інформації, яку ми подаємо слухачам.

² Р. Халл, *Успіху можна навчитись*, Видавництво Інтерлібро, Варшава 1995.



Викладач повинен бути старанно, охайно та зручно одягненим, без надмірної екстравагантності та оригінальності. Чоловіки повинні мати краватку та піджак, жінки можуть одягти костюм або просту сорочку та спідницю нижче колін. Психологи також підкреслюють значення вибору кольору вбрання. Холодні кольори, такі як темно синій, сірий, голубий, додають поваги; беж та коричневий зменшують відчуття дистанції, а червоний може викликати у людей несміливість³. Якщо одягаємо ювілейні прикраси, вони повинні бути скромними.

Прим. 2. однозначне розуміння думки

Щоб слухачі правильно зрозуміли інформацію, яку подаємо, необхідно:

- **оцінити їх актуальні знання** (запитати безпосередньо їх або організатора, чим займаються особи, які будуть присутні на нашій лекції, чи вони вже мають якийсь досвід у цій сфері, як використовуватимуть знання, отримані на лекції),
- **говорити зрозумілою мовою та використовувати прості речення,**
- **звертати пильну увагу на всі вербальні та невербальні ознаки нерозуміння з їх сторони** (достатньо навіть запитати декілька осіб, чи вони щось не зрозуміли, що викликає в них сумніви),
- **не використовувати надмір підрахунків, аргументів чи безособових дієслів** (говорили, стверджують, написано).

Щоб лекція була добре зрозуміла, необхідно спочатку визначити її структуру. Легше засвоїти та запам'ятати інформацію, яка упорядкована і правильно подається. Для цього варто проаналізувати конструкцію лекції. Проста, прозора і упорядкована в логічну цілість інформація допоможе виразно побачити те, що в іншому випадку, може перетворитись на хаотичний потік знань.

Зазвичай, слухачі втрачають концентрацію в середині викладу. Спеціалісти, які займаються професійними презентаціями, радять: спочатку скажіть, про що ви будете говорити, пізніше скажіть все, що ви маєте сказати, а в кінці нагадайте про що ви говорили. Отже, головна інформація повинна бути подана на початку та в кінці лекції. Тоді її добре зрозуміють. Це правило використовують журналісти, коли готують інформаційні випуски новин.

Структура викладу дуже проста: вступ, основна частина, завершення. Вступ повинен привернути увагу, в основній частині повинна бути подана вся головна інформація, а на завершення підводимо підсумки та робимо висновки.

Вступ

Вступ повинен виконувати три завдання: зацікавити, пояснити структуру викладу та надати слухачам загальний тематичний образ цілої лекції.

У вступі необхідно повідомити про **мету лекції**. Детально пояснюємо, про що будемо розповідати і з якою метою; в чому хочемо переконати аудиторію своїм виступом і чому це важливе. В залежності від змісту лекції про мету можна говорити конкретно або загально. Якщо плануємо подати тільки певну інформацію, так про це і говоримо. А коли плануємо у чомусь переконати наших слухачів, краще сказати про це узагальнено. Варто пояснити, чим наша інформація може зацікавити аудиторію і яку користь може принести участь у зустрічі. Можна також розповісти про можливості використання одержаної інформації. У іншому випадку можемо отримати небажаний ефект.

Основна частина

В основній частині слід передати увесь головний зміст презентації. Кожен інформаційний блок повинен завершуватися підведенням підсумків, які логічно підводять до наступного блоку. Кожна частина викладу має завершуватись обговоренням, тобто викладач звертає увагу слухачів на оперативні цілі та конкретні знання, які вони здобули. Наприклад, якщо розповідаємо про активні методи та техніки навчання, необхідно показати переваги та можливі, недоліки використання даного методу. Варто показати ситуації, в яких цей метод буде ефективним. Це можуть бути теми уроків з різних предметів, де використання пропонованого методу буде успішним.

Завершення

На завершення необхідно підвести підсумки цілого викладу. Тому важливо виразно повідомити слухачам, що ви переходите до цієї частини викладу. Рекомендується, щоб у завершенні були такі елементи:

- інформація про те, що ви завершуєте виклад (увага слухачів зосереджується),

³ Гжесюк, К. Дорошевич, Е. Стояновська, цитата.



- підведення підсумків (власні висновки викладача, аргументи),
- позитивне завершення (щось приємне, щоб отримати симпатію слухачів, створити їм позитивний настрій: весела історія, слова подяки за увагу, присвячений час).

Якщо викладач підготував конспект лекції або інші матеріали для слухачів, повинен їх роздати після завершення викладу. **Якщо викладач роздає матеріали перед початком або в середині лекції, він робить велику помилку. Тоді увага слухачів відразу зосереджується на матеріалах, а викладач кидає слова на вітер.**

Добре завершення відіграє дуже важливу роль. Тому не слід поспішати. Після лекції необхідно запланувати час на запитання слухачів.

Прим. 3. підвищення рівня сприйняття змісту, який подає викладач

Для того, щоб слухачі нас сприймали, слід звернути увагу на такі питання: Які цілі переслідує викладач, а які слухачі? Чи вони подібні? Як відносяться до цього слухачі? Позитивно, негативно чи нейтрально? Тому що це має вплив на стиль нашого викладу. Слухача з позитивним відношенням не потрібно переконувати. До нейтрального необхідно підходити дуже обережно. Треба намагатись якнайшвидше його зацікавити. Негативного слухача дуже важко переконати. Варто спочатку відверто сказати, що у вас різні точки зору. Після цього можна ствердити, що в такій ситуації будете спільно шукати рішення. В кінці можна запропонувати обговорити тему викладу з іншої точки зору.

Варто теж запитати себе, чи лекція пристосована до рівня слухачів. Чи буде для них цікавою, чи принесе нові знання?

В принципі, слухачів стимулює тільки та інформація, яку вони зможуть пізніше використати. І тому варто подивитись на свою лекцію з такої перспективи. Як можемо зацікавити слухачів? Якщо хочемо переконати слухачів змінити спосіб бачення певних проблем, необхідно продумати, які аргументи можуть їх переконати. Треба використати тільки такі, які будуть промовляти до конкретної групи слухачів. Треба також задати собі питання, чи наші аргументи будуть багатовимірними (чи висвітлюють ситуацію з багатьох точок зору).

Добрий результат дає використання методу «бутерброд» – спочатку позитивний аргумент,

після цього негативний і на завершення знову позитивний. У цьому випадку, навіть якщо хтось виразно не погоджується, буде мати можливість почути те, що хотів. А викладач повинен постійно підкреслювати позитивні сторони своєї позиції.

Думка слухачів про викладача спирається на п'ятьох факторах:

- професійність,
- вірогідність,
- впевненість в собі,
- небайдужість,
- зовнішній вигляд (у тому числі одяг).

Дослідження свідчать про те, що думка слухачів про викладачів формується на основі того, що вони говорять – 7%, як вони говорять (інтонація голосу, темп, мова, тощо) – 38% та їх невербальної поведінки (вигляд, вираз обличчя, осанка, рухи тіла, зоровий контакт, тон голосу, посмішка, жести, тощо) – 55%⁴.

Для учасника занять було б проблематичним передати зміст прослуханої тиждень тому лекції. Однак, він би легко розповів про свої враження від викладача.

Що стосується змісту викладу, він завжди повинен містити найсвіжішу ретельно перевірену інформацію. Слухачі також цінують виразний спосіб висловлювання, плинне та образне мовлення. Ентузіазм викладача викликає захоплення. Найкраще враження створюють люди, які говорять з переконанням, впевнені у собі, чесні та солідні.

Як впоратися зі стресом?

Стрес – це дуже корисна природна реакція. Він змушує нас ретельно готуватися до публічних виступів. Потрібно тільки не дозволити, щоб стрес переріс у паніку. Боротьбу зі стресом починаємо із солідної підготовки до публічного виступу. Зміст виступу слід записати, принаймні, у вигляді плану. Варто зробити декілька репетицій (вдома, перед найближчими або перед дзеркалом, дуже допомагає запис на магнітофоні).

Зазвичай, люди, які приходять на наш виступ, не мають на меті завдати нам нищівної критики, порівнювати нас із найкращими ораторами світу. А якщо навіть і оцінюють нас, то не більше ніж ми їх.

Ніхто не сміється над тими, хто вміє сміятися над собою. Не слід теж поспішати, хвилюватися.

⁴ Е. Аронсон, Т. Д. Уілсон, Р. М. Акерт, *Суспільна психологія*, Zysk і S-ka, Познань 1997, ст. 173.



Необхідно добре виспатися та відпочити. Перед самим виступом не слід нічого їсти і пити, краще подбати про дихання. Якщо прибудете заздалегідь, матимете можливість звикнути до приміщення, перевірити, як діє апаратура, вирішити питання з персоналом, який відповідає за організацію та обслуговування занять.

Можливо вас порадує той факт, що людина ніколи не виглядає так нервово, як вона насправді себе почуває. Ніхто теж не є таким досконалим, щоб подобатись усім без винятку.

АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Активні методи навчання у порівнянні із традиційним способом подачі інформації

Від тренера вимагається, щоб у сфері питань, про які розповідатиме, знав більше ніж його слухачі. Одночасно, тренер повинен пам'ятати про те, що він працює не тільки для того, щоб подавати учням готові рецепти або викладати, як на тарілку, професійно підготовлені порції знань. Його роль – це, перш за все, мотивувати інших вчителів, самостійно змінювати власні способи роботи з учнями, показати, яким чином вони повинні самостійно організовувати свою роботу так, щоб вона приносила кращі ефекти. Єдиний спосіб, який викликає зміни у поведінці, це досвід, отриманий у певній ситуації. І тому необхідно створювати учасникам занять таку можливість. Вчителі не навчаться працювати з учнями іншими методами, якщо вони самі не отримають новий досвід і після цього його не проаналізують. Проведення доброго викладу – це мистецтво. Але чи слухачі забажають змінити спосіб своєї діяльності після прослухання навіть найбільш хвилюючої промови? Чи зміниться їх спосіб бачення та розуміння дійсності? «Щоб бути мудрим, не вистачить багато знати», – вже давним-давно сказав Геракліт. Солідні знання – це замало, щоб провести добрі заняття з групою. Треба ще вміти зауважити, що відбувається в групі, стежити за взаємовідносинами між чле-

нами групи та правильно їх розуміти. Навчання традиційними методами, як правило, досить схематичне і не приносить великої користі з цієї точки зору. Але воно, безперечно, значно легше. Можна досконало опрацювати часові рамки такого навчання, представити всі свої знання, переконливо щось ствердити, показати декілька вправ та без встановлення взаємовідносин з учасниками занять, без особливих емоцій повернутись до дому з відчуттям добре виконаного завдання.

Заняття, які проводяться активними методами, значно складніші. Вони спираються на групових процесах, викликають великі емоції як в учасників, так і ведучого. На таких заняттях можна швидко побачити реальний рівень знань та вмінь учасників, їх справжнє відношення до різних проблем, але неможливо передбачити усі ситуації, які можуть виникнути. Тому тренер повинен “встигати” за групою, бути гнучким, швидко реагувати, іноді змінювати запланований хід занять, вирішувати конфлікти, вести переговори, іноді відігравати роль “адвоката диявола”, а часом займати чітку позицію у певній справі.

Активні методи навчання активізують не тільки учасників занять. Іноді значно більшої активності вони вимагають від ведучого. Дослідження показують, що через три години після отримання усної інформації, пам'ятаємо 70% того, що почули, а через три дні залишається тільки 10%⁵. Виклад, на відміну від активних методів навчання, не передбачає набування вмінь. Тож, якщо учасники занять повинні не тільки отримати певні знання, але і набути нові вміння, необхідно поперемінно використовувати різні стратегії навчання.

Деякі вчителі, що працюють з дорослими, звикли брати на себе повну відповідальність за те, що відбувається в процесі навчання. Ця звичка стримує їх у застосуванні активних методів навчання. Тренеру необхідно перенести на учасників частину відповідальності за те, що відбувається на заняттях. Наступна причина – опір перед встановленням безпосередніх взаємовідносин з учасниками занять. Деякі ведучі побоюються можливості виникнення несподіваних запитань, проблемних ситуацій та незапланованих тем.

Творча майстерня сьогодні вважається найефективнішою формою навчання дорослих. Вона передбачає короткі виклади, що переплітаються з вправами, у яких використовуються активні методи та техніки навчання.

⁵ П. Томпсон, *Способи інтерперсонального спілкування*, Zysk i S-ka, Познань 1998.



Творча майстерня не обмежується тільки поданням інформації (навіть, якщо лекція проведена з використанням аудіовізуальних засобів). Учні повинні набути вміння самостійно здобувати та використовувати інформацію та передавати її іншим у привабливій формі.

Проблеми з назвами

В методичних публікаціях, які намагаються пояснити принципи роботи вчителя, можна зустріти різні назви: «активні методи навчання», «активуючі методи», «інтерактивні методи», «дидактичні ігри», «стратегії навчання». Варто упорядкувати ці назви. Розглянемо перше питання: активні чи активізуючі?

Якщо розглядати навчання з позиції учня, як процес, що відбувається в ньому, можемо говорити про активні або пасивні методи та техніки навчання. Це залежить від стосунку особи, яка навчається.

Коли говоримо про людину, яка навчає, щоб окреслити інструменти тренера, які застосовуються в його роботі, правильним було би вживання назви «активуючі» методи та техніки. Тому що той, хто керує процесом навчання, не може залишатися пасивним.

Наступне питання: «метод» чи «техніка»?

Ці назви подібні. Їх використовують, коли йде мова про визначений спосіб дій, який обираємо для досягнення певної мети. Однак, слово «метод» вживаємо, коли говоримо про дослідження речей та явищ за визначеними правилами. Слово «техніка» використовується, коли маємо на увазі визначений спосіб виконання певних завдань та дій. Тому поняття «метод» більш широке і загальне ніж «техніка».

Пропонуємо таке розуміння цих термінів:

Метод навчання – це раціонально запланована вчителем форма організації етапів процесу навчання. Метод створює певні ситуації та умови, при яких людина, що навчається, слідує у виразно визначеному напрямку і дотримується визначених вчителем принципів з метою досягнення визначених цілей. Цілі – це здобуття конкретних знань та вмінь. В рамках одного методу маємо можливість використовувати різні техніки.

Приклади методів: робота в малих групах, інсценізація, дискусія, проект.

Приклади різних технік, які можна використовувати в рамках методу дискусія: «шість капелюшків», «покер критеріїв», «метаплан», дебати «за» і «проти», оксфордські дебати.

Техніка – це визначений спосіб практичного використання методу (процедура, рецепт). Техніка допомагає учням не тільки набувати нові знання та вміння, а перш за все використовувати їх у практиці.

Кожна техніка – це один із елементів методу. Досвідчені тренери розуміють, що техніка є тільки способом зовнішньої організації занять. Кількість технік досить обмежена і навіть, якщо інколи з'являються нові варіанти, вони, по суті, залишаються в рамках одного з методів.

Існує думка, що вистачить знати кілька активуючих технік, щоб вміти проводити заняття активуючими методами. В такій ситуації можна зробити жартівливе порівняння: факт, що ми відшукали рецепт на чудовий торт, ще не свідчить про те, що ми спекли цей торт. Знання різних технік ще не гарантує успіх у роботі з групою.

Знання технік вимагає ще багато знань про метод: коли його можна використати, як до цього підготуватись, як підготувати групу, які можуть бути наслідки роботи і яким чином необхідно провести з групою обговорення виконаного завдання.

Тільки тоді, коли ведучий вміє встановити безпосередній контакт із групою, коли вміє визначити потреби та очікування своїх слухачів та свідомий ваги усіх цих факторів, може говорити про свою готовність до використання активних методів. Це вимагає ще одну важливу деталь – необхідно укласти контракт з групою. Контракт, який дозволить учасникам відчувати себе головними діючими особами у ситуації, яку створює робота активними методами навчання. Це важливо з того приводу, що під час роботи учасникам доводиться відкривати свої слабкі сторони, недоліки, демонструвати правдиві погляди та почуття. Хід заняття, рівень ангажування, а в результаті успіх слухачів залежить від інтерперсональних вмінь тренера, відношення, яке він демонструє, вміння створити відповідну атмосферу. Головне завдання активних



методів навчання – якнайбільше задіяти учасників у заняття, а цей процес повинен базуватись на їх власному досвіді, рефлексіях та емоціях. Учні шукають нові рішення і таким чином розвивають свою здібність мислити, стають більш творчими, відкритими та емпатичними.

Тож, процес навчання стає живим, жвавим і завдяки цьому ефективнішим. Жива атмосфера в групі приносить дуже позитивні результати.

Люди, які здобувають знання активними методами, більш самостійні та критичні, легше формулюють думки та погляди, з більшої охотою та спокоєм беруть участь у публічних виступах. Деякі з тих методів вимагають від тренера солідної підготовки, але безперечно, результати цього варті.

Найбільш відомі та найпоширеніші активуючі методи і техніки навчання

Хочемо запропонувати класифікацію найпоширеніших методів та технік, що активізують процес навчання. **Безперечно, це тільки наша пропозиція.** Критерій поділу – яка досягається за допомогою кожного з методів. Якщо визначимо інші критерії, класифікація може виглядати по-іншому. Окрім цього, важко запропонувати однозначну класифікацію, тому що деякі техніки не виступають у чистому вигляді (наприклад, різні техніки проведення дискусії вимагають також рольової гри і їх можна було б зарахувати до іншого методу).

МЕТОД	ТЕХНІКА
Дискусія Мета: Формувати вміння слухати інших, формулювати аргументи, ставити тези, презентувати свою точку зору, робити висновки.	Дебати «за і проти» Дебати експертів Оксфордські дебати Дискусія на бали Метаплан Покер критеріїв «Шість капелюшків» за Де Боно Акваріум
Вхід в роль Мета: Навчити емпатії – розуміти мотиви різної поведінки, висловлювати думки та почуття, розуміти різні відношення та різну поведінку; вдосконалити вміння спілкуватися та презентувати свою точку зору.	Дидактичні гри та забави Скетчі Інтерв'ю Анкетування та опитування Рольова гра Інсценізації
Аналіз та вирішення проблем Мета: Формувати вміння докладно аналізувати проблемні ситуації; визначати пріоритети, шукати рішення, знаходити та формулювати аргументи.	Мозковий штурм Дерево прийняття рішень Процедура «U» Діамантове аранжування Аналіз ситуації Аналіз «СВОТ» Техніка номінальної групи Переваги, недоліки і те, що цікаве
Навчання в малих групах Мета: Навчити співпрацювати, бути відповідальним; вдосконалити вміння спілкуватись.	Ажурна пилка Естафета Снігова куля Плакат, який підводить підсумки
Проект Мета: Поєднати знання, які були набуті у школі, із знаннями, набутими в інших ситуаціях, використати знання та вміння на практиці; розвивати творче мислення, поєднати зміст навчання з різних предметів; вміння приймати самостійні рішення, планувати самостійну і групову роботу, вирішувати проблеми, аналізувати зміст, сприймати інформацію; розвивати здібність самоуправління, зменшити відстань між школою та місцевим середовищем; формувати почуття особистої та групової відповідальності, розвивати особисті захоплення, формувати вміння самооцінки та презентації результатів роботи.	Об'єднує багато методів і технік



Зупинки із завданнями Мета: В залежності від підготовлених завдань: формувати вміння читати із розумінням, знаходити потрібну інформацію, аналізувати одержану інформацію; формувати вміння планувати час та послідовність роботи.	Об'єднує різні техніки; зупинки необхідно підготувати таким чином, щоб вони розвивали різні вміння.
Портфель Мета: Формувати вміння знаходити та накопичувати необхідну інформацію, вибирати необхідний матеріал; систематичність та вміння самооцінки.	Тематичний портфель Портфель нагляду за розвитком осіб, які вчаться (самостійна або групова робота).
Візуалізація Мета: Формувати вміння відшукати головну думку в тексті; збагатити словниковий запас, розвивати пам'ять, асоціативне мислення; вчити правильно розуміти та інтерпретувати терміни та символи.	Карти думок Карти асоціацій Малювання ілюстрацій або коміксів Плакати Ребуси Інтерактивна вистава

Тренер повинен усвідомлювати, що кожен метод і техніку слід використовувати з конкретною метою. Перед початком занять необхідно виразно окреслити цю мету, пояснити слухачам, навіщо виконуватимуть ту чи іншу вправу або завдання. Після завершення роботи необхідно обговорити виконану вправу. Ведучий повинен запитати про враження, спостереження, відчуття та думки учасників занять, звернути їх увагу на міцні та слабкі сторони даного методу.

Необхідно також проаналізувати ситуацію, в якій працюватимемо. Для праці активними методами потрібен психічний комфорт учасників групи. Кожен з учасників повинен бути впевненим, що після завершення роботи ніхто не буде з нього насміхатися, іронізувати, його не будуть критикувати або легковажити.

Це дуже важко досягнути в ситуації, коли серед учасників групи є люди, які перебувають у службовій залежності один від одного.

Найпопулярніші методи та техніки, що активізують процес навчання

МЕТОД ДИСКУСІЇ

Дискусія – це метод навчання, який полягає у обміні думок. Це можуть бути власні думки учасників або інших людей. Щоб дискусія була жвавою і мала сенс, учасники повинні бути добре обізнані з темою, яка повинна бути і цікавою і трохи суперечливою. Дискутуємо не для того, щоб передати або отримати інформацію, а для того, щоб висловити погляд. Якщо добре організувати дискусію, вона навчить краще розуміти проблеми, формулювати і презентувати свої аргументи,

критично мислити, спокійно відноситись до своїх поглядів та поглядів інших людей.

Дуже важливо сформулювати тему дискусії таким чином, щоб неможливо було надати однозначну оцінку. Наприклад: «Графіті – вандалізм чи мистецтво?», «Моя країна в Євросоюзі – шанси чи загроза?», «Феміністки – охоронці прав жінок чи навіжені войовниці?», «Дотримання прав учня в нашій школі», «Освітнє законодавство як мотивуючий фактор в роботі вчителя», «Виховання – завдання родини чи школи?».

Після кожної дискусії необхідно підвести підсумки. Вони дозволять учасникам спокійніше подивитись на свої інколи дуже емоційні висловлювання. У підсумках ведучий обговорює результати дискусії та спосіб поведінки учасників.

Техніки проведення занять з використанням методу дискусії.

АНАЛІЗ АРГУМЕНТІВ «ЗА» І «ПРОТИ» (ДЕБАТИ)

Загальна інформація

Це техніка, яка може допомогти у прийнятті рішення, але її також можна використати для всебічного розгляду певної ситуації. Вона вчить дивитися на суперечливі питання з різних точок зору.

Учасники повинні розумно та приязно висловити аргументи «за» і «проти» та намагатися переконати команду, яка висловлює протилежну точку зору у правильності своїх поглядів. Головне, щоб учасники навчились розмовляти на суперечливі теми, активно слухати, відділяти проблеми від особистого відношення до людей, висловлювати свої погляди без провокування та атак на інших людей. Безперечно, спочатку необхідно обговорити з учасниками правила проведення дискусії.



Кожна команда повинна мати однаковий час на презентацію своїх поглядів (візьміть секундомір). Ведучий не має права переконувати учасників у своїй правоті та критикувати суб'єктивні погляди будь кого з них.

Спосіб проведення занять

1. Ведучий ділить групу на дві команди (команд може бути більше, якщо виникнуть різні погляди щодо проблеми дискусії). Можна дозволити, щоб учасники самостійно вибрали команду, або тренер може їх розділити. Іноді корисно спочатку попросити учасників, щоб вони визначились у даній справі, а після цього вибрали собі команду, яка буде висловлювати протилежну точку зору.
2. Визначаємо час дискусії та пропонуємо підготувати аргументи (приблизно 15 хвилин). Учасники можуть записувати аргументи на великих аркушах паперу і після цього приклеїти їх на стіні або дошці. Це їм допоможе під час презентації.
- Ведучий інформує групу про те, що команди мають право говорити три рази по черзі (по 5 хвилин). Зверніть увагу учасників на те, що на кожен їх аргумент протилежна команда може висловити контраргумент. Тоді команда намагатиметься передбачити контраргументи опонентів та уважно слухати, щоб реагувати на уваги іншої групи.
3. Ведучий подає сигнал початку дебатів, надає право голосу та контролює час. Цю роль може теж виконувати один із учасників навчальної групи.
4. Якщо метою проведення дебатів є презентація протилежних аргументів, то після завершення дискусії необхідно оцінити їх якість та переконливість.
5. Після завершення дебатів слід поєднати команди та допомогти їм відшукати площину порозуміння. Можна попросити, щоб кожна команда відшукала серед аргументів опонентів принаймні один, з яким вони погоджуються без застереження. Якщо час дозволяє, варто повторити дебати, але замінити сторони.

МЕТАПЛАН

Загальна інформація

Метаплан – це ілюстрація дискусії на задану тему. Дискусію ведуть учасники занять. Під час дискусії в групах учасники створюють плакат, який скорочено ілюструє її перебіг. Техніку метаплану

використовують для обговорення суперечливих, важких справ та для вирішення конфліктів. Головне завдання цієї техніки не полягає у тому, щоб показати, хто правий, а у тому, щоб побачити якнайбільше аспектів даної проблеми.

«Правда завжди десь по середині». Ціль метаплану – спокійний аналіз питання та зосередження на пошуку (не обов'язково знайти!) спільного рішення. Учасники занять розглядають та аналізують проблему, намагаються її оцінити, формують погляди та думки, пропонують різні рішення.

Спосіб проведення занять

А. Робота в малих групах:

1. Ведучий подає тему дискусії.
2. Формує команди по 4-6 учасників.
3. Кожна команда отримує матеріали (ведучий повинен їх заздалегідь підготувати):
 - один великий аркуш паперу,
 - один кольоровий аркуш паперу формату А-4. На ньому учасники запишуть тему дискусії,
 - кольорові карточки у формі трикутників, кругів (по 10 шт.) та овалів (20 шт.). Карточки необхідно вирізати з паперу яскравих пастельних кольорів,
 - приблизно 10 прямокутників, на яких учасники будуть записувати висновки. Папір повинен бути іншого кольору,
 - скотч або клей, кольорові фломастери.
4. Ведучий визначає час на виконання завдання (приблизно 30 хвилин). Під час дискусії учасники виконують плакат за наступною схемою: на хмарі (вирізати з паперу А-4) записують тему, тобто проблему, яку необхідно вирішити. Хмару треба приклеїти посередині аркуша. У визначених на плакаті місцях (згідно з прикладом) записують питання:
 - Як є?
 - Як повинно бути?
 - Чому не є так, як повинно бути?
 - У правому нижньому куті плакату пишемо: **ВИСНОВКИ**.
5. Всі написи на плакаті мають своє чітко визначене місце. Якщо потрібно, висновки можна поділити на «те, що від нас залежить» і «те, що від нас не залежить». Все, що записується на плакаті має бути узгоджено та прийнято усіма членами групи.
6. Представники груп демонструють плакати, відповідають на питання інших учасників, пояснюють незрозумілі фрагменти. Під час



обговорення можна змінювати плакат, записи на деяких карточках можна сформулювати по-іншому, змінити, карточки можна забирати або переносити до іншої сфери.

Під час презентації ведучий тільки стежить за тим, що відбувається.

7. Етап підведення підсумків: ведучий разом із цілою групою збирає висновки з усіх плакатів, обговорює результати роботи команд. Якщо це необхідно, можна зробити спільні висновки з дискусії.

Б. Робота з цілою групою:

1. Ведучий вішає на дошці великий аркуш паперу; записує тему (як в прикладі А) та слово «висновки».
2. Учасники отримують кольорові карточки (чотири різних кольори, кожного по 5-10 штук).
3. Учасники записують на карточках відповіді на 3 задані питання і по черзі приклеюють їх на плакат. Ведучий голосно читає зміст всіх карточок.
4. Після цього учасники формулюють висновки і таким самим чином приклеюють їх на плакат.

ТЕХНІКА «ШІСТЬ КАПЕЛЮШКІВ»

Загальна інформація

Едвард де Боно, всесвітньо відомий авторитет у галузі технік навчання творчого мислення, переконаний, що відповідні вправи можуть формувати і розвивати вміння мислити і діяти творчо. Цю здібність не належить сприймати виключно як «подарунок від Бога». Якщо бажаємо розбудити в дітях уяву, необхідно давати їм спеціальні завдання.

Один із способів вирішення проблеми, який пропонує де Боно⁶ називається техніка «шести капелюшків для мислення». Коли з'являється проблема, відразу починаємо думати. Думаємо по-різному: про шанси на успіх, ризик, недоліки, переваги; факти перемішуються з емоційним відношенням до проблеми. При допомозі техніки «шести капелюшків» маємо можливість упорядкувати цей хаос думок. Вона допомагає подивитися на проблему з багатьох перспектив.

Де Боно пропонує уважно розглянути проблему, вибираючи по черзі «капелюшки» визначеного кольору (назва «капелюшок походить від англійської ідіоми «put on one's thinking cap», що в перекладі означає «помислити, розглянути якесь питання», а у дослівному перекладі звучить: «вбрати капелюх

для роздумів»). Ця техніка дозволяє зосередитись у визначеному моменті виключно на одному із аспектів питання, яке ми розглядаємо. Кожен капелюшок – це визначений спосіб бачення проблеми, спрямування думок у одному напрямку.

Якщо обираємо:

- **БІЛИЙ КАПЕЛЮШОК** – збираємо конкретні факти, лічби, дані; слід уважно слухати, задуматись, звідки отримати необхідну інформацію (це може бути інтерв'ю, дослідження думок, анкетування, статистичні дані, тощо).
- **ЧЕРВОНИЙ КАПЕЛЮШОК** – зосереджуємося на емоціях, які викликає дана проблема; говоримо про свої передчуття, інтуїцію. Нам не потрібно нічого доводити. Окрім того, дотримуємося правила «тут і зараз», а наше емоційне відношення може змінюватися.
- **ЖОВТИЙ КАПЕЛЮШОК** – розглядаємо переваги, користі, позитивні сторони. Думаємо, чи варто це робити і яку це нам принесе користь.
- **ЧОРНИЙ КАПЕЛЮШОК** – порівнюємо факти, оцінюємо їх, старанно все перевіряємо, дивимося на все обережно, досліджуємо всі небезпечні моменти, побічні наслідки, можливі труднощі, шукаємо недоліки, проблеми, всі негативні сторони.
- **ЗЕЛЕНИЙ КАПЕЛЮШОК** – розглядаємо альтернативні рішення, шукаємо нові ідеї.
- **ГОЛУБИЙ КАПЕЛЮШОК** – порядкуємо всі думки та погляди на проблему, намагаємось подивитись на все цілісно, у комплексі. Відповідаємо на питання, чи йдемо у правильному напрямку, чи знаходимось на доброму етапі.

Ця техніка впорядковує спосіб аналізу проблеми, дозволяє спрямувати увагу на конкретні аспекти питання і використати різні типи мислення.

Техніку «шести капелюшків» можна використовувати для індивідуальної роботи, роботи в парах і групах. Немає визначеного порядку «вбирання» капелюшків, як і немає необхідності «приміряти» всі кольори. Можна використовувати їх по-одному або об'єднувати у набори.

Однак, де Боно радить дотримуватися наступних правил:

1. «Жовтий капелюшок» необхідно вбирати перед «чорним». Після критики значно важче відшукати позитивні сторони.

⁶ Е. Де Боно, *Навчіть свою дитину мислити*, PRIMA, Варшава 1994.



2. Кожен «капельюшок» можна використовувати у даній справі необмежену кількість разів.
3. Якщо проблема викликає емоції, необхідно починати від «червоного капельюшка».
4. «Чорний капельюшок» можемо використовувати у двох цілях: щоб детально розглянути слабкі сторони ідеї (відразу після цього необхідно вбрати «зелений капельюшок») або щоб провести комплексну оцінку ідеї.
5. «Чорний капельюшок» слід використати для кінцевої оцінки ідеї, але після цього необхідно одягнути «червоний капельюшок», щоб подивитись, чи подобається нам остаточне рішення.

Спосіб проведення занять

Техніка «шести капельюшків» – це досконала рамка для проведення кожної дискусії. Ведучий може підготувати кольорові карточки (або картонні капельюшки) на яких напише характеристику кожного із способів мислення. Коли тренер планує перший раз використати дану техніку з групою, йому слід детально пояснити учасникам її суть та мету проведення вправи.

Починаючи дискусію над питанням, можна попросити учасників «одягнути капельюшок» визначеного кольору, тобто почати грати відповідну роль і розглядати проблему з позиції, яка відповідає окресленому способу мислення.

Як організувати роботу на заняттях?

Пропонуємо три способи використання техніки «шести капельюшків»:

1. Після сигналу ведучого учасники вибирають капельюшок методом жеребкування та починають дискусію. В результаті можна буде докладно розглянути кожен аспект вибраної проблеми.
2. Кожен учасник може самостійно використовувати «капельюшки» всіх кольорів. В залежності від позиції, яку він бажає прийняти в дискусії, підносить руку із капельюшком відповідного кольору.
3. Ведучий об'єднує учасників у команди і кожна з них отримує капельюшок відповідного кольору.

Цю техніку можна використовувати для проведення дискусії на будь-яку тему і у будь-якій сфері знань.

Переваги

Коли використовуємо техніку шести «капельюшків», учасники:

- вчаться комплексно розглядати проблеми;
- вчаться аргументувати свої погляди;
- набувають вміння правильно вести дискусію.

Що слід взяти під увагу

- Необхідно добре підготувати учасників. Перед дискусією ви можете запропонувати прочитати необхідну статтю або уривок з підручника.
- «Чорний капельюшок» не варто давати учасникам, які все критикують.
- Необхідно чітко визначити час дискусії, поінформувати учасників про порядок висловлювання (як і скільки разів вони мають право забирати голос).

ПОКЕР КРИТЕРІЇВ

Загальна інформація

Це дуже приваблива форма проведення дискусії. Вона дає можливість задіяти всіх учасників занять, вчить старанно підбирати аргументи, переконувати, пояснювати свої погляди, шукати консенсус спочатку в командах, а після цього в цілій групі. Проблема, яка виноситься на обговорення повинна бути суперечливою, а питання, які при цьому розглядаються, повинні бути зрозумілими для учасників.

Спосіб проведення занять

Перед проведенням занять ведучий повинен підготувати однакові набори для кожної команди: карти для учасників (приблизно по 5 для кожного з них) та планшети, на яких визначені три сфери (три прямокутники різної величини, які містяться один в одному). В центрі планшетів записуємо проблему у формі питання, твердження або гасла. Карти до гри – це карточки з картону на яких записані різні аргументи «за» і «проти». Ці аргументи повинні бути пов'язані з темою дискусії. Ведучий об'єднує слухачів у команди по 4-5 учасників. Кожна команда отримує в конвертах однакові набори. Починається гра. Одна особа з команди роздає карти, як у справжньому покері. Учасники повинні тримати свої карти так, щоб ніхто, у тому числі і вони, не могли побачити що на них записано. В центрі планшета, у найменшому з прямокутників, можна покласти тільки чотири карти, на яких записані найважливіші з нашої точки зору аргументи. На другому полі можна покласти тільки п'ять карт з другорядними аргументами, на третьому полі – сім з аргументами, що здаються менш важливими. Решта карт залишаться за межами прямокутників. Справжня дискусія починається тоді, коли всі важливі поля на планшеті заповнені.

Щоб змінити позицію якоїсь карти, гравець повинен переконати інших учасників, що його



аргумент важливіший від того, котрий записано на карті, поміщеній там, де він бажає покласти свою карту. Дискусія в команді триває до моменту, коли в групі буде консенсус щодо місця всіх карт. В центрі має залишитися тільки 4 карти, на першому полі – 5, а на другому – 7.

Гру можна продовжувати. Для цього всі команди повинні домовитись щодо спільного розташування карт на одному планшеті.

Переваги

Використання цієї техніки результативне, тому що всі учасники гри беруть активну участь у роботі. Кожен має свої карти і самостійно приймає рішення щодо значущості аргументів, які записані на них. «Покер» вчить формулювати думки, переконувати інших у своїй правоті, йти на компроміс, тощо.

Що слід взяти під увагу

Аргументи, записані на картах до гри, повинні бути добре продуманими. Вони повинні мати різну вагу. Важливо, щоб речення були чіткими, короткими, а їх зміст був зрозумілим для гравців.

Не обов'язково, щоб усі картки були із аргументами. На пустих картках гравці можуть самостійно записувати свої власні аргументи.

ДИСКУСІЯ НА БАЛИ

Загальна інформація

Ця техніка допомагає розвивати вміння слухати, промовляти, збирати інформацію. Обсерватори виставляють бали учасникам дискусії під час її тривання, а після завершення надають зворотну інформацію про кожного з них. Ніхто з учасників дискусії не може домінувати, тому що кожен з них має право промовляти не більше ніж 50 секунд. Особи, які беруть участь у дискусії, повинні заохочувати інших учасників до обміну думками.

Спосіб проведення занять

У малому колі по середині залу сидить 6-8 учасників дискусії. Інші виступають в ролі обсерваторів: уважно слухають та виставляють бали учасникам. Критерії, за якими проводиться оцінка, повинні бути представлені всім слухачам перед початком дискусії. Обсерватори отримують карти оцінки, на яких виставляють бали. Дискусія триває від 10 до 20 хвилин. Час залежить від теми та можливостей учасників. Вони користуються планом дискусії, який допомагає дотримуватися теми. Якщо перед дискусією учасники мають час на аналіз теми (наприклад, використовуючи метаплан), дискусія буде проходити набагато краще. Після закінчення часу дискусії починається обговорення. Спочатку висловлюються по-черзі всі учасники дискусії, після цього – обсерватори. На завершення роботи ведучий підводить підсумки: обговорює хід дискусії, отриману інформацію, ідеї та висновки.

Переваги

Ведучий тільки створює ситуацію і не втручається у перебіг вправи. Учасники беруть на себе відповідальність за процес навчання. Техніка гарантує активну участь всіх осіб, не дає нікому можливості домінувати. Додатні бали заохочують до активної участі у дискусії, висловлювання своїх поглядів, а від'ємні бали допомагають утримати порядок і дисципліну, позитивно впливають на поведінку учасників. Завдяки цій техніці можна обговорювати різні теми, у тому числі, важкі та суперечливі.

Що слід взяти під увагу

Слід навчитися відрізняти інформацію, що ґрунтується на фактах (статистичні дані, дати, прізвища, дефініції, матеріал з підручників, першоджерела, статті, тощо) від важливих зауважень, які висловлюють самі учасники. Початок висловлювання

Аркуш оцінки дискусії на бали

Критерії оцінки	Бали	Учасники		
		Оля	Ірина	Іван
Презентація інформації, яка ґрунтується на фактах (статистичні дані, дати, прізвища, тощо)	+2			
Власна позиція (презентація власної думки)	+2			
Переконлива аргументація	+3			
Виявлення аналогій	+2			
Переконливі аргументи	+3			
Висловлювання не на тему, недотримання плану	-2			
Коментар до інформації іншої особи, доповнення інформації	+1			
Особа, яка почала дискусію	+1			
Особа, яка повела дискусію вперед	+1			
Особа, яка втягнула у дискусію учасника, який ще не висловлювався	+1			



Особа, яка перебиває інших, перешкоджає у дискусії	-3			
Особа, яка монополізує дискусію (висловлюється довше ніж 50 секунд)	-2			
Особа, яка атакує інших (висловлює негативні уваги про характер інших учасників)	-3			
Особа, яка попросила пробачення	+1			

повинен інформувати про те, що учасники будуть говорити від власного імені: «Вважаю, що...», «Я думаю ...», тощо.

Ведучий не повинен перебивати хід дискусії, його функція – нотувати зауваження, помилки, поняття або проблеми, на які можна буде пізніше звернути увагу.

Важливо перед початком роботи вже мати підготовлений план дискусії. Дискусія – це не тренування пам'яті, тому навіть учасники повинні використовувати свої нотатки.

Техніки, які допомагають аналізувати і вирішувати проблеми

МОЗКОВИЙ ШТУРМ

Загальна інформація

Мозковий шторм є технікою творчого мислення, яка допомагає знаходити нові оригінальні рішення на основі індивідуальних інтелектуальних можливостей.

Техніка мозкового шторму була запропонована Апексом Ф. Осборном з фірми «Бартер, Бартон, Дарстін і Осборн». Початково використовувалась у світі реклами. Осборн назвав цю техніку способом, «завдяки якому група людей використовує свій інтелект для проведення творчої атаки на конкретну проблему і робить це в стилі «командос»». На протязі останніх років ця техніка здобула популярність і її почали використовувати великі концерни такі, як General Electric, du Pont, U.S. Steel та IBM. Її також постійно використовують органи державного управління та неурядові організації.

Принцип мозкового шторму простий: збирається група людей і ознайомлюється з проблемою. Після цього кожен із учасників пропонує, як можна вирішити проблему. Сесія не повинна бути довгою – максимум 45 хвилин. Під час сесії ніхто не коментує і не оцінює пропозиції. Можна пропонувати все – навіть «шалені» ідеї. Практика показує, що таким чином на протязі декількох хвилин може народитись кілька десятків ідей. Але техніка мозкового шторму не використовується для того, щоб якість заступити кількістю. Вона повинна активізувати всіх учасників і дати можливість висловлюватись без побоювань. Експерти стверджують, що мозковий шторм можна вважати успішним, якщо після

наступного опрацювання залишається 5-6 ідей, які будуть потенційним вирішенням проблеми.

Спосіб проведення заняття

1. Перед початком занять ведучий обирає тему та підбирає учасників.
2. Ведучий пояснює групі суть мозкового шторму та ознайомлює з правилами:
 - мета – кількість; чим більше ідей, тим більше шансів, що серед них будуть влучні пропозиції;
 - не відкидаємо ідеї тільки тому, що вона не відповідає загальноприйнятій схемі, кожна ідея може бути шляхом вирішення проблеми;
 - будувати ідеї на основі ідей інших; варто поєднувати та вдосконалювати ідеї інших. Це розвиває співробітництво в групі та дає кращі результати;
 - не критикувати, не оцінювати; на це прийде час. На першому етапі не можна оцінювати ідеї.
3. Ведучий визначає секретаря, який повинен записувати всі ідеї. Дає сигнал починати. Під час сесії творчого мислення не потрібно слідкувати за дисципліною. Учасники повинні вільно себе почувати. Тренер заохочує всіх брати активну участь у роботі, слідкує за тим, щоб ніхто не домінував. Коли порушуються правила, необхідно відразу реагувати. Сесія триває до моменту, коли відчувається спадок творчої енергії і не з'являються нові ідеї.
4. після короткої перерви, яка потрібна для того, щоб учасники переключились з творчого мислення на критичне, приходить пора впорядкувати та розвинути ідеї (можна зробити ксерокопію списку з усіма ідеями і роздати його учасникам).

Після того, як ідеї будуть упорядковані, учасники починають їх аналізувати. Вибирають та докладно аналізують ідеї, які на їх думку допоможуть вирішити проблему. Відкидаємо нереальні, складні та дорогі пропозиції.

Коли ведучий підводить підсумки роботи групи, може запитати учасників, чи вони співпрацювали на етапі пошуку рішень. Якщо під час сесії учасники не знайшли вирішення проблеми, необхідно з'ясувати з групою причину поразки.



ДЕРЕВО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Загальні уваги

В кожній ситуації, яка вимагає прийняття рішення, рано чи пізно приходить момент, коли необхідно вибрати один із альтернативних способів дії. Безперечно, бувають такі рішення, які не вимагають довгих роздумів. Що з'їсти на сніданок? Коли пробудитись, щоб не запізнитись на роботу? Який фільм подивитись? Але є важкі рішення, які призводять до різних наслідків. Людина вагається, не знає, що вдіяти. Іноді здається, що існує тільки один вихід, а часом є так багато різних варіантів, що аж важко вибрати. Якщо б була повна інформація, то комп'ютер міг би вирішувати замість нас. На жаль, в житті ми змушені передбачати та прогнозувати.

Чим менше відповідей, тим важче прийняти рішення. І хоча більшість рішень приймаємо на основі емоцій та інтуїції, власних цінностей та норм, все одно намагаємось ґрунтовно продумати всі важливі для нас виходи із складної ситуації.

«Дерево прийняття рішень» запропонували Роджер ла Рус та Річард Релі. Це графічне зображення процесу аналізу прийняття рішення. Воно розвиває вміння вибрати і приймати рішення з повною свідомістю всіх його наслідків. В графічній формі представлені всі основні елементи процесу прийняття рішення. Дерево прийняття рішення показує, як важливо спочатку зібрати інформацію, відокремити важливе від другорядного та знайти недоліки в проблемній ситуації.

Спосіб проведення занять

1. Формулюємо проблему, яка вимагає прийняття рішення.
2. Визначаємо цінності, інтереси та пріоритети. Іноді ще можуть з'явитися цілі, які бажаємо досягти «в тракті».
3. Шукаємо якнайбільше можливих рішень (тут добре трохи розвинути уяву – заохочуйте учнів знайти не тільки те, що очевидне). Кількість галузей у нашому дереві буде залежати від кількості альтернатив.
4. Визначаємо позитивні та негативні наслідки кожного з можливих виходів із ситуації.
5. Приймаємо остаточне рішення, беручи під увагу цілі та цінності, визначені на початку роботи.

ПНЦ, АБО ПЕРЕВАГИ, НЕДОЛІКИ ТА ТЕ, ЩО ЦІКАВЕ (ЗА ЕДВАРДОМ ДЕ БОНО)

- Переваги – це всі плюси ідеї, концепції, обраної можливості.

- Недоліки – це всі мінуси, тобто негативні сторони.
- Те, що цікаве, охоплює питання, які викликають зацікавлення (наприклад: «цікаво, щоб було, якби ...»). Дана техніка допомагає сконцентровувати увагу. По черзі зосереджуємось (коротко, максимально 2-3 хвилини) на усіх трьох питаннях. Слід відкинути упередженість та емоції і почати ґрунтовно досліджувати питання. Не оцінюємо, не говоримо, що краще, а що гірше. Намагаємось розглянути проблему з усіх сторін, не відкидаємо гарячково нових ідей та думок. ПНЦ допомагає провести всебічний аналіз проблеми. Цю техніку використовують тоді, коли є підозри упередженої реакції.

АНАЛІЗ СВOT

Загальна інформація

Техніка, яка називається аналіз СВOT, широко використовується у менеджменті. Вона допомагає провести внутрішній та зовнішній аналіз організації в процесі планування, особливо у стратегічному плануванні, коли необхідно визначити діагноз процесів та структур і передбачити майбутній стан речей (оцінити шанси на існування, запроєктувати розвиток).

Скорочення СВOT (анг. SWOT) – це перші літери чотирьох англійських слів:

- STRENGTHS (сильні сторони)
- WEAKNESSES (слабкі сторони)
- OPPORTUNITIES (можливості)
- THREATS (небезпека)

Оцінюючи сильні та слабкі сторони нашої ситуації, звертаємо увагу на внутрішній стан речей, тобто людський потенціал (вік, освіта, кваліфікація, здібності, тощо), матеріальні засоби (обладнання, будинки, територія, тощо), час (скільки часу, чи швидко, тощо) та інформацію (доступність, актуальність, тощо).

Коли розглядаємо можливості та небезпеку, беремо під увагу все, що стосується зовнішньої ситуації. Це означає, що оцінюємо оточення, аналізуємо всі сфери, аспекти, тенденції, явища, установи і заклади та взаємовідносини з ними (розглядаємо політичні, економічні, суспільні, культурні, технічні та освітні фактори).

Графічний запис виглядає так:

S (сильні сторони)	W (слабкі сторони)
O (можливості)	T (небезпека)
Позитивні сторони	Негативні сторони



Спосіб проведення занять

Дана техніка використовується тоді, коли проблематика занять пов'язана з роздумами над введенням певних змін, або якщо необхідно оцінити прийняття рішення.

Можна запропонувати, щоб кожен учасник самостійно провів аналіз СВОТ. Цю техніку використовують теж для роботи в групі. Члени групи спільно аналізують проблемну ситуацію. Можна створити чотири команди, кожна з яких працюватиме над одним із чотирьох питань аналізу.

Приклади питань, які можна розглядати за допомогою аналізу СВОТ:

- Автономія учнівського самоврядування
- Започаткування тісного співробітництва між вчителями та батьками
- Пристосування законодавства країни до вимог Європейського Союзу
- Сільське господарство в ситуації інтеграції країни з Європейським Союзом
- Співробітництво між школою та місцевим середовищем
- Інтернет – вікно в світ

Переваги

Учасники вчаться, що перед тим як прийняти рішення необхідно розглянути всі «за» і «проти»; вміють подати відповідні аргументи, які підтверджують їх позицію.

Що слід взяти під увагу

- «Сильні сторони» та «шанси» повинні показати всі позитивні аспекти. «Слабкі сторони» та «небезпека» звертають увагу на негативні аспекти ситуації.
- Важливо відшукати рівновагу між позитивними та негативними аргументами. Це допоможе уникнути перебільшеного оптимізму або песимізму.
- Необхідно чітко формулювати всі думки.
- Аргументи впорядковують від найсильнішого до найслабшого. Після обговорення необхідно залишити найсильніші аргументи на завершення. Це «козирна карта», яку слід підготувати і мати під рукою, якщо намагаємося когось переконати.

ІНСЦЕНІЗАЦІЯ

Загальна інформація

В педагогічній практиці використовуються такі поняття як «інсценізація», «навчальна гра», «рольова гра», «суспільно-рольова гра». Часто це синонімічні поняття. Однак, кожен з цих термінів

означає конкретний специфічний спосіб роботи з групою і має визначену організаційну процедуру. Їх спільна риса – можливість брати участь у ситуаціях, подібних до тих, що відбуваються в реальному житті. Суть полягає у тому, щоб уявити певну подію і дати можливість учасникам відчувати себе на місці іншої людини.

Спосіб проведення занять

Ведучий пояснює контекст події або хід гри. Після цього пояснює ціль виконання вправи, приділяє ролі, роздає реквізит. Учасники можуть також отримати ролі методом жеребкування. Після того, як усі подробиці з'ясовані, подається сигнал виконувати завдання.

Коли учасники виконують свої ролі, ведучий виступає в ролі глядача. Він не підказує і не коментує, намагається стримувати свої емоції. Після закінчення вправи ведучий просить учасників повернутися на свої місця та розповісти про враження, спостереження та новий досвід, який отримали завдяки участі у грі, їх висновки на майбутнє.

Переваги

Ця техніка пригадує дитячу гру «на ніби». Після гри проводиться аналіз того, що відбулося. Це дозволяє учасникам краще зрозуміти механізми, які управляють людською поведінкою. Під час гри можемо спостерігати за мовою тіла, вербальним спілкуванням, задуматись над тим, з яким відношенням починаємо грати дану роль. Виконуючи роль, маємо можливість отримати цінний досвід, бо можемо перевірити свої реакції і поведінку у контексті щоденної ситуації. Бачимо наміри, пріоритети, цінності, спосіб побудови взаємовідносин з іншими. Ця техніка іноді дозволяє краще зрозуміти зовнішній та внутрішній світ з перспективи іншої людини, зрозуміти поведінку та думки інших.

Що слід взяти під увагу

На початку занять ведучий повинен створити атмосферу безпеки та взаємодовіри в групі. Не можна нікого змушувати до виконання ролі. Підкресліть, що «лабораторні умови», тобто факт, що глядачі стежать за акторами, безперечно, впливає на їх поведінку. Також поясніть, що все це тільки гра. Після завершення вправи необхідно допомогти всім акторам «вийти» з ролі. Для цього необхідно з ними порозмовляти, запитати, як вони себе почували у даній ролі, чи їм було легко мислити та реагувати, як інша людина; як вони оцінюють ситуацію, яку відігравали.



РОЛЬОВА ГРА

Завдяки даній техніці учні беруть участь в подіях, які відбулися насправді, грають ролі реальних осіб. Учасники не отримують готових ролей, які тільки потрібно відтворити. Вони одержують коротку характеристику особи, роль якої будуть виконувати та детальний опис ситуації, у якій дана особа опинилась. На основі отриманих матеріалів та знання ситуації учасники вільно інтерпретують події. Ведучий спостерігає за ходом гри та записує уваги щодо поведінки кожного з учасників. Ще кращий ефект принесе повтор рольової гри з іншим розподілом ролей. Підсумовуючи, необхідно обговорити вправу та з'ясувати мотиви поведінки кожного з героїв.

Слід пам'ятати про те, щоб допомогти учасникам «вийти з ролі» в кінці вправи.

ДРАМА

Загальна інформація

Це форма свідомо підготовленої імпровізації, яка ґрунтується на конкретній конфліктній ситуації. Конфліктна ситуація створює напруження та відповідний настрій, який дозволяє відчувати емоції. В драмі задіяні відчуття, уява, рух, мова. Головне – насправді відчувати емоції особи, роль якої ми виконуємо. Драма – це не інсценізація і не театр, це дії у фікційній ситуації, це здобуття досвіду у штучно створеному відрізку дійсності. В принципі, драму можна назвати процесом, дією. В драмі немає глядачів. Всі беруть активну участь у подіях. Важливо, щоб ведучий також був учасником драми. В драмі вся увага спрямована на мету, яка полягає у зрозумінні та відчутті хвилювань та емоцій інших. Акторські здібності не мають жодного значення.

Драма збагачує внутрішній розвиток учнів, базується на відчуттях, розвиває творчість, додає впевненості у собі та заохочує бути ініціативним.

Спосіб проведення занять

Ведучий пропонує тему, у якій прослідковується конфлікт або проблема, разом з учасниками підготовлює приміщення. Можна використати кілька реквізитів, скромну декорацію. Спільно з учасниками коротко обговорює тему, всі обмінюються досвідом. Після цього починається гра, яку можна перервати та проаналізувати на кожному етапі. Важливо, щоб учасники зрозуміли мотиви поведінки інших людей, способи реагування на

поведінку оточуючих. Наприклад, в громадянській освіті широко використовується техніка суспільної драми, яка базується на особистому досвіді учасників. Завдяки їй можна зрозуміти різні аспекти щоденного життя та розвивати суспільну свідомість.

Приклади проблем, які можна вирішувати при використанні драми:

- отримання інформації або допомоги, у тому числі від урядовця або міліціонера,
- зустріч і розмова в справі працевлаштування,
- проведення інтерв'ю або анкетування,
- різні форми протесту проти дій влади (страйк, демонстрація, пікетування),
- житлові проблеми,
- проблеми різного роду расової дискримінації,
- проблеми біженців,
- проблеми людей, що представляють владу на місцевому рівні,
- багато аспектів сімейного життя,
- насильство і агресія,
- брак толерантності.

Що слід взяти під увагу

Не можна нікого повчати і коментувати поведінку. Після завершення вправи необхідно дозволити учасникам поділитися своїми враженнями. Не питаємо «чому?», питаємо «що ви відчували?», «що було для вас найважчим?», «про що ви тоді думали?», «що вас зворушило?», «що вас розсердило?», тощо.

МЕТОД НАВЧАННЯ В МАЛИХ ГРУПАХ

Загальна інформація

Спосіб утворення команд (методом жеребкування або згідно із визначеними критеріями), які будуть пізніше обмінюватись результатами своєї роботи, повинен залежати від цілей завдання. Якщо необхідно створити робочі команди, які повинні опрацювати щось нове, краще дозволити учасникам самостійно вирішувати, де вони будуть працювати, керуючись власними симпатіями і спільним досвідом.

Робота в малих групах дає більшу свободу, дозволяє постійно обмінюватись думками, реагувати на те, що говорять інші, краще розуміти проблеми, ефективніше використовувати час. Не всі учасники проявляють активність та висловлюються у великих групах. Малі групи створюють таку можливість для несміливих осіб.



АЖУРНА ПИЛКА

(інші назви: ПАЗЛИ, ЕКСПЕРТНІ ГРУПИ)

Загальні uwagi

Це техніка групової роботи, яка допомагає активізувати всіх учасників. Кожен здобуває інформацію завдяки самостійній роботі з першоджерелами та співпраці з іншими учасниками. Така організація роботи дозволяє залучити слабших учнів або таких учасників, які невпевнено почувають себе в групі. Дану техніку варто використовувати при введенні нових тем або на підсумкових заняттях. Вона вчить вибирати із тексту головний зміст і відповідати за успіх групової роботи.

Спосіб проведення занять

1. Ведучий об'єднує учасників у команди. Слід створити стільки команд, на скільки частин вдалось поділити матеріал, з яким вони працюватимуть. Однак найоптимальніший варіант – стільки команд, скільки учасників групи. Кожен член команди отримує свій номер. Цей номер вкаже йому команду, в якій він працюватиме у наступному етапі. (5 хвилин)
2. Ведучий роздає поділений на частини текст. Команда I отримує першу частину, II – другу частину, III – третю, і так далі. (5 хвилин)
3. Кожен учасник спочатку самостійно ознайомлюється з текстом. Підкреслює в ньому те, що вважає за найбільш істотне. Після цього група розмовляє на тему прочитаного тексту і спільно визначає головний зміст. (15 хвилин)
4. Після цього учасники переходять до нових команд (експертних команд), кожна з яких складатиметься із одного представника першого складу команд. Експерти розповідають про те, чого вони навчилися у своїх попередніх командах. Члени команд уважно слухають кожного експерта по черзі, роблять нотатки. (15-30 хвилин)
5. Всі повертаються до своїх попередніх груп і під час розмови на тему опрацьованого тексту виконують плакат, який ілюструє цілий обсяг матеріалу. (15 хвилин)
6. На завершення з метою перевірки рівня засвоєння матеріалу, можна запропонувати учасникам короткий тест. (10 хвилин)

МЕТОД ВІЗУАЛІЗАЦІЇ

Загальна інформація

Перцепція відіграє дуже важливу роль в процесі навчання. Мозок діє, як самостійна, постійно

поповнювана інформаційна система. Візуалізація використовує природне вміння мозку створювати сфери різних станів речей. Малюнки допомагають краще запам'ятати, активізують та інтегрують функції двох півкуль головного мозку. Дозволяють систематизувати інформацію⁷. Вони ілюструють складність процесу мислення.

Що взяти під увагу

Не слід оцінювати художні здібності учасників.

КАРТИ АСОЦІАТИВНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Що взяти під увагу

Ця техніка найчастіше використовується як розминка, яка служить для визначення сфер спільних значень. Вона ілюструє потенційну багатозначність функціонування понять, навіть таких, що найбільш очевидні. Її можна використати як допомогу при формулюванні дефініцій.

Учасники можуть виконувати вправу індивідуально, в парах або в малих групах.

Спосіб проведення занять

По середині аркуша паперу записуємо термін, від якого виходять промені. На кінці променів записуємо вираз, який викликає в нас асоціативні зв'язки з основним терміном. Від цих виразів можна також намалювати промені і записати чергові асоціації. Промені можуть розгалужуватися.

Переваги

Карта асоціативних зв'язків допомагає упорядкувати думки. Техніка активізує всіх учасників занять – кожен має можливість зробити особистий внесок у виконання завдання. Ведучий може побачити, як учасники розуміють значення терміну.

Що взяти під увагу

Не оцінюємо асоціативні зв'язки; записуємо все, що спаде на думку. Тренер тільки визначає час на виконання вправи. Після того, як карта вже готова, ведучий використовує її, щоб пояснити вибране питання або спільно запропонувати дефініцію терміну.

МЕНТАЛЬНІ КАРТИ

Загальна інформація

Ментальні карти (з англ. *mental maps* або *mind-maps*) – це одна із технік навчання, яку запропо-

⁷ К. Гоздек-Міхаеліс, *Розвинути свій геніальний мозок*, J&BF, Варшава 1996.



нував Тоні Бузан⁸, всесвітньо відомий авторитет у галузі творчого мислення. Дана техніка полягає у візуальному опрацюванні вибраного питання із використанням малюнків, схем, гасел та символів.

На думку автора, ментальні карти допомагають у створенні нотаток та організації матеріалу, який необхідно запам'ятати. Дану техніку можна застосувати, готуючись до публічного виступу, у написанні статті, плануючи збори або у створенні конспектів.

Техніку ментальних карт варто вживати для дефініції певних понять або початку обговорення нового матеріалу (тема, розділ, модуль). Вона допоможе вчителю зорієнтуватись, що учні знають або думають на цю тему. Ментальні карти можна завжди використовувати в ситуаціях, коли необхідно думати, запам'ятовувати, планувати та творити.

Спосіб проведення занять

А. Індивідуальна робота

Підготуйте текст, який необхідно запам'ятати. Скажіть учасникам, щоб вони підкреслили у ньому звороти-ключі, які найкраще передають головний і другорядний зміст, збуджують уяву, викликають асоціації. Слова, які пов'язані з яскравими образами, можна викликати в нашій свідомості кожної миті. Найкраще підходять для цього іменники або дієслова, які легко доповнити прикметниками або дієприкметниками. Вони допомагають скеровувати мислення у правильному напрямку. Бузан назвав такі слова «ключами» або «гачками», тому що вони легко поєднуються з іншими і надають можливість пригадати прочитаний текст.

Після того, як учасники прочитали текст і вибрали ключові слова і звороти, поясніть як створити ментальну карту.

Засади:

1. Покладіть аркуш паперу горизонтально.
2. В центрі малюємо кольоровий малюнок, який буде символізувати суть питання (Конфуцій сказав: *Один малюнок вартий більше ніж тисяча слів.*)
3. Від малюнка проводимо лінії-проміні, які завершуються словами-ключами.
4. На кожній лінії записуємо тільки одне слово або зворот.
5. Пишемо виразно, друкованими літерами.
6. Біля слів або зворотів-ключів робимо наступні малюнки-символи, які стимулюють роботу двох

півкуль головного мозку, притягають погляд та допомагають запам'ятовувати.

7. Після цього малюємо розгалуження на кожній з ліній та записуємо чергові вирази або звороти, які викликають асоціації з даним словом-ключем.
8. Якщо використовувати кольорові фломастери, вони додатково стимулюватимуть праву півкулю та допомагатимуть у запам'ятовуванні.
9. Непотрібно довго мислити над тим, де розташувати кожен з елементів. Це немає значення. Головне, записати все, що нам спаде на думку у зв'язку із заданою темою.
10. Ментальна карта не є завершеним витвором. Пригадавши щось, можемо дописати у будь-якому моменті.

Б. Робота в групі

Ведучий представляє питанням, яке необхідно опрацювати (Наприклад «Тіньова сфера: що це і як з цим боротися?», «В чому полягає сутність демократії?», «Толерантність – риса справжньої демократії», «Образ Батьківщини в літературі», «Дотримання прав людини в нашій країні», «Вода – глобальна проблема?»). Після цього роздає учасникам однакові невеликі карточки і звертається із проханням написати на довільній кількості карточок все, що їм спаде на думку у зв'язку із цією проблемою. Кожна асоціація повинна бути записана на окремій карточці. На завдання необхідно відвести 10-15 хвилин. Всі карточки необхідно зібрати і перемішати. Учасники збираються у команди (4-6 осіб). Команди отримують однакову кількість карточок, знайомляться зі змістом: якщо він подібний, складають карточки разом. Після цього починають створювати ментальну карту за допомогою великих аркушів паперу і фломастерів. В центральній частині учасники записують або символічно зображають проблемне питання. Карточки з асоціаціями потрібно розташувати навкруги питання і домалювати лінії, стрілки, малюнки, гасла, вирізки з газет. Щоб підготувати таку карту, необхідно приблизно 30 хвилин. Готові карти вішають на стіну і вся група знайомиться з результатами роботи команд. В цей момент можна доповнювати записи на карті. Представники кожної з команд коротко презентують свої роботи, а потім здійснюється аналіз. Учасники розповідають про свої враження, відкриття, говорять про те, що їх здивувало, чого навчились, що краще зрозуміли і як тепер сприймають дану тему.

⁸ Т. Бузан, *Думай*, Ravi, Лодзь 1996.



Техніку ментальних карт можна використовувати на кожному етапі навчання. Вона сприяє уяві і заохочує брати активну участь у роботі. Якщо учасники працюють в малих групах, ця техніка додатково вчить співпрацювати і брати відповідальність за результати роботи команди.

Особи, які звикли до традиційного способу навчання і оцінювання, можуть твердити, що інформація, закодована у ментальних картах, є недостатньою. Однак, слід по-іншому подивитися на матеріал, який хочемо подати учасникам і намагатися не перевантажувати їх інформацією (теорії, дефініції, поняття, дати, прізвища і факти). Важливо, щоб учень орієнтувався в певних подіях, мав загальні знання і пам'ятав, до якого джерела потрібно звернутись у разі необхідності. Вчителі часто приділяють занадто велике значення формі і порядку, в яких учні презентують свої знання. Безперечно, неможливо використовувати одні й ті самі методи на уроках математики, фізики, літератури та історії, однак, варто дати учням більше незалежності у виборі того, що їх цікавить. Навчання принесе їм тоді більше радості, вони здобудуть кращі результати, а вчителям буде легше помітити приховані в учнях таланти.

Переваги

- ясно і чітко визначається суть питання;
- можна виразно побачити, що важливе, а що другорядне; чим ближче до «центру», тим важливіша інформація;
- дає можливість порядкувати інформацію;
- дозволяє побачити зв'язки і взаємозалежності між різними категоріями явищ і понять;
- коли розглядаємо карту, наші думки спрямовуються у визначеному напрямку і нам легше пригадати кожну закодовану інформацію;
- швидше і легше повторювати матеріал;
- структура карти дозволяє додавати нову інформацію без перекреслень та хаотичного дописування;
- творення ментальної карти стимулює творчість.

Що слід взяти під увагу

Звертайте увагу на те, щоб запис був зрозумілий і щоб учасники вміли передати зміст на основі підготовленої карти.

ЗУПИНКИ ІЗ ЗАВДАННЯМИ

Загальна інформація

Даний метод запропоновано на основі досвіду роботи у молодших класах. Учні виконують за-

вдання, які вимагають різного рівня активності, але об'єднані спільною темою. В кабінеті створюємо стільки зупинок, скільки маємо завдань. Кожна зупинка, це стіл, навкруги якого ставимо стільці для учасників, що працюватимуть над завданням. Розкладаємо на столах підготовлені завдання із детальними інструкціями. Необхідно теж долучити зрозумілий опис критеріїв оцінки виконання кожного із завдань. Учасники працюють індивідуально та самостійно вибирають темп виконання кожного завдання, контролюючи загальний час, щоб встигнути пройти всі зупинки.

Учасників активізує факт, що в кінці роботи вони самостійно відповідають за всі виконані завдання.

На великому аркуші паперу записуємо у стовпчику імена всіх учасників. У верхньому рядку по горизонталі записуємо номери завдань. Кожен учасник самостійно підходить до аркуша і ставить відмітку про виконання завдання. Після цього може переходити до наступної зупинки. Завдання можна виконувати у довільній послідовності. Але іноді може бути ситуація, коли вчитель визначає послідовність виконання завдань, тому що вони логічно пов'язані між собою. Варто підготувати такі завдання, щоб учасники мали можливість виконувати різноманітні дії та формувати різні вміння та навички.

Переваги

Учасники:

- вчаться самостійності та відповідальності;
- активно працюють;
- перевіряють рівень виконання завдання згідно з визначеними критеріями і вчаться робити самооцінку;
- вдосконалюють вміння читати із розумінням;
- багато запам'ятовують.

Що взяти під увагу

Під час занять ведучий повинен своєю поведінкою давати приклад учасникам, як себе поводити; створювати атмосферу, яка сприяє роботі та зосередженості.

Він повинен контролювати час. Може підходити до окремих учасників та допомагати їм. Якщо хтось із учасників працює повільно, слід пригадати про обмеженість часу. Можна також підготувати *карти виконання завдань*, роздати їх учасникам і таким чином мотивувати їх до більш старанної роботи. На основі таких карт ведучий пізніше оцінює учасників. Необхідно пам'ятати,



щоб приязно висловлювати оцінку. Критика повинна бути конструктивною.

Над чим тренеру варто задуматись

- Люди вчаться тоді, коли готові до навчання – якщо хтось не бажає вчитися, його не можливо навчити. Тому спочатку необхідно «відкрити» людей, згуртувати групу, створити приязну і безпечну атмосферу. Не можна змушувати до виконання завдань.
- Люди вчаться на практиці, тому слід використовувати якнайбільше активуючих методів і технік навчання.
- Люди вчаться тоді, коли навчають інших – об'єднайте групу в команди і створюйте ситуації, щоб учасники могли презентувати результати своєї роботи.
- Люди вчаться на помилках – не бійтесь визнавати свої помилки.
- Люди легше вчаться того, що їм близьке і безпосередньо їх стосується – розповідайте про свій досвід роботи з учнями, звертайтеся до учасників з проханням ділитись власними спостереженнями, створюйте можливість розповісти про досягнення.
- Люди мають різні стилі навчання – візуальний, аудіальний, кінестетичний. Плануйте різні форми діяльності, використовуйте методи і техніки, які впливають на різні органи сприйняття.
- Люди люблять вчитися методично і намагаються бути систематичними – плануйте заняття таким чином, щоб вони створювали логічну цілість.
- Люди не можуть навчитись того, чого не розуміють – говоріть ясно, використовуйте прості слова, дозволяйте задавати питання, давайте вичерпні відповіді, пояснюйте, чітко формулюйте завдання та інструкції.
- Люди вчаться краще, коли бачать свій поступ і відчувають, що їх хтось оцінює – підтримуйте учасників, хваліть їх роботу, добре виконані завдання.
- Люди вчаться найкраще, коли знання та вміння пристосовані до їх специфічних потреб і стилю навчання – хоча ми всі різні, відносіться однаково до кожного з учасників занять; пристосуйте свій темп і стиль навчання до темпу і стилю роботи групи.



Катажина Кошевська

РОБОТА З ГРУПОЮ

Група – що це?

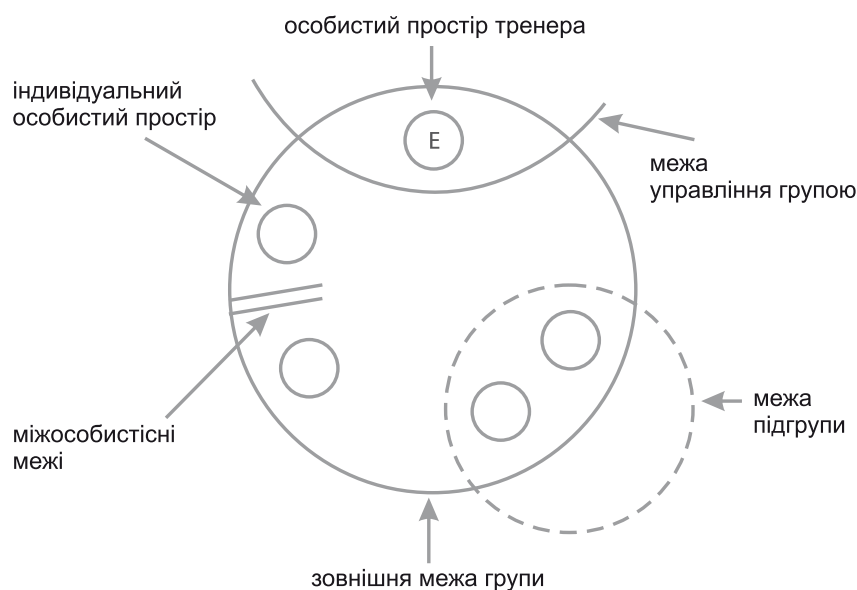
Завдання

Перед тим, як ознайомитися з даним розділом, пригадайте суспільні групи, до яких Ви належали. Які у Вас спогади? Хороші чи не дуже приємні? Чи Ви знаєте від чого це залежало? А тепер пригадайте суспільну групу,

членом якої Ви були недавно. Що надавало їй особливого характеру? Яких людей ви зустріли? Наскільки проявили себе? Якими були взаємовідносини учасників у групі? Хто з ким тримався разом? Чи у групи були таємниці? Навіщо було створено групу? Яке місце займав у ній лідер?

Безперечно, група – це певна система із чітко визначеними межами. Ці межі можна назвати структурною відмінністю.

Мал. 1. Група як система.



Межі, представлені на цьому малюнку, можуть бути занадто закритими, занадто відкритими або відповідними.

Завдання

Якими були межі в групі, про яку Ви пригадали? Чи знаєте, як це можна перевірити?

Суспільна група – це система і вона відрізняється від несупільних груп. По-перше, люди, які належать до такої групи співпрацюють; по-друге, вони залежать один від одного в такому розумінні, що реалізація цілей призводить до взаємодовіри та взаємодії (Левін, 1948).

Група – це, принаймні, дві особи, які залишаються у контакті, спілкуються та намагаються досягнути спільну мету (С. Міка, 1984).



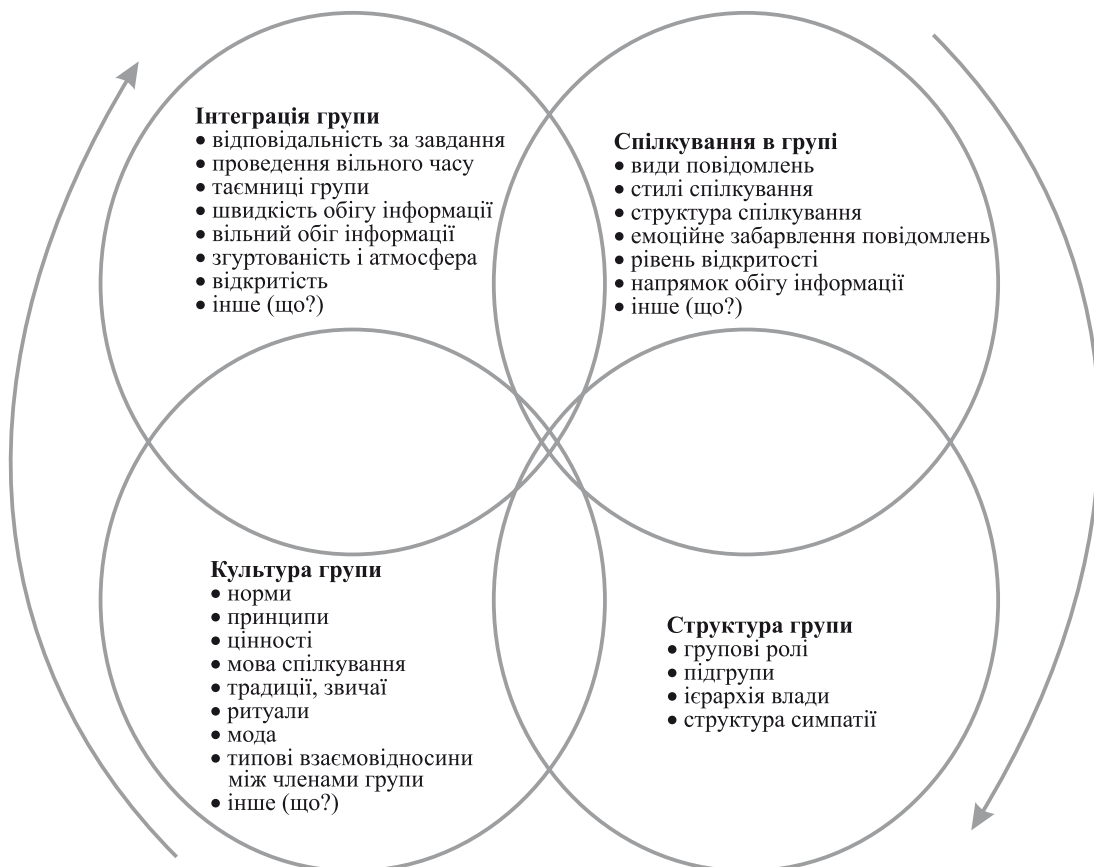
Поведінку членів групи окреслюють **групові норми**. Кожна група характеризується власною структурою, яку можна описати. Група має почуття спільноти та приналежності до неї її членів. Завдяки цьому вона відчуває свою відмінність від інших груп.

Суспільні групи можуть бути різними. Перш за все, вони відрізняються метою існування, мотивами участі в даній групі, груповими нормами, головними формами діяльності та способом проведення вільного часу. Наприклад, мета існування психологічної навчальної групи це – перш, за все, самопізнання, подолання бар'єрів в контактах з людьми, бажання особистого розвитку. Одна із норм такої групи передбачає, що кожен має право відмовитися від участі у виконанні вправ. Роль тренера-психолога – працювати з групою таким чином, щоб учасники могли здійснювати експерименти з різною поведінкою і надавати зворотну інформацію.

Тренер працює переважно з навчальною групою. Мета існування навчальної групи – набуття нових знань та формування конкретних вмінь.

Участь у таких групах пов'язана з різними причинами. Буває так, що важливу роль відіграють зовнішні мотиви (наприклад додаткові гроші, отримання документу), але нерідко це також бажання розвиватись, необхідність самореалізації і розвитку. Навчальна група спільно встановлює норми поведінки, записує їх і намагається дотримуватись впродовж занять. Крім того, існують неписані норми, за якими необхідно уважно стежити в процесі розвитку групи. Головні форми діяльності – це різні вправи, які виконуються за допомогою активних методів. Члени групи вчаться на основі досвіду, відчуттів, відкриттів та розуміння. Головне, це спрямованість на формування практичних вмінь. Набуття знань відіграє другорядну роль, і тому такі методи роботи, як лекція або презентація, повинні займати порівняно небагато часу у співвідношенні до повного обсягу часу занять. Друга, дуже важлива справа, це використання знань, досвіду та особистого потенціалу кожного з членів групи зокрема, та групи загалом. Це виявляється в ефектах групової роботи, взаємному стимулюванні та мотивуванні

Мал. 2. Сфери функціонування групи





до занять. Творчі майстерні для навчальних груп характеризуються власною структурою.

Схема творчої майстерні

1. Встановлення правил.
2. Вступ до теми.
3. Робота на основі особистого досвіду учасників занять.
4. Організація занять, які збагачають членів групи новими знаннями та вміннями.
5. Планування змін.
6. Підведення підсумків здобутого досвіду.

Група – це живий організм, який розвивається під впливом різноманітних внутрішніх та зовнішніх чинників. Якщо проаналізувати групу в певному моменті її розвитку, можемо визначити чотири сфери, згідно яких можна її характеризувати.

Завдання:

Розгляньте приклад групи, яку Ви згадали.

Якою була структура групи?

- хто був лідером?
- хто бажав заволодіти владою?
- хто бездіяльно спостерігав за іншими членами групи?
- кого в групі любили, а кого – ні?
- які можна визначити підгрупи?
- навколо яких цінностей вони утворювались?
- чи були в групі люди, які не належали до жодної з підгруп?

Які норми встановлено в групі?

- які норми діяли щоденно?
- хто з членів групи ввів ці норми?
- які норми не встановлено, а Ви вважаєте, що було варто?

Які групові ролі Ви помітили?

- чи вони були пов'язані з виконанням завдання?
- які ролі були важливі для функціонування та розвитку групи?
- які ролі, на Вашу думку, заважали функціонуванню і розвитку групи та блокували Ваш процес навчання?

Яких ритуалів притримувалась група?

- чи ритуали сприяли інтеграції членів групи, чи ні?
- як часто вони виконувались?
- чому вони сприяли?

Коли характеризуємо кожну із сфер, необхідно звернути увагу на те, щоб не піддатись тенденції оцінювання явищ, наприклад рівня інтеграції, комунікаційних структур, соціометрії в групі (типу: «хороша група», «нехороша група»). Зібрана інформація служить тренеру для того, щоб утримувати або модифікувати спосіб роботи з групою з метою досягнення комплексних цілей.

Приклад

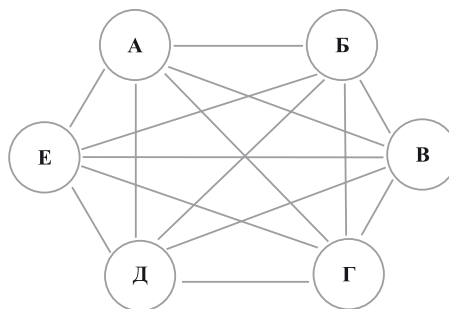
Тренер чує повідомлення групи типу: «Ми чудові!». Він спостерігає за групою і бачить, що учасники захоплені своїми можливостями, намагаються всіма способами приймати однастайні рішення. Якщо тренер відразу вирішить, що група добре згуртувалась і теж приєднається до неї із почуттям самозадоволення, то може пропустити момент втрати групою самокритики. Тоді починає проявлятися синдром «групового мислення», який у свою чергу призводить до того, що група не помічає своїх обмежень. Процес навчання членів групи може блокуватись.

Кожна група відрізняється повною структурою, яку можна зобразити в категорії взаємозв'язків між членами групи, беручи під увагу такі аспекти як розподіл завдань та обов'язків, місце членів групи в ієрархії влади (контроль над іншими та відповідальність) або взаємна привабливість членів групи, яка віддзеркалює особисті преференції та відносини між членами групи (соціометрична структура).

Найчастіше навчальна група характеризується слабкою ієрархією, низьким рівнем централізації обігу інформації та діалогом, який сприяє наданню зворотної інформації. Структура спілкування в групі у вигляді кола, допомагає створити більш безпосередні взаємовідносини між членами групи та збільшити задоволення від взаємного навчання.

Мал. 3. Структура спілкування КОЛО.

Двостороннє спілкування між усіма учасниками в групі. Безпосереднє отримання інформації.





Буває так, що тренер ділить членів групи на команди, які повинні виконати конкретне завдання. Варто тоді прослідкувати, щоб у менших групах збереглася вище вказана структура спілкування, тому що можуть виникнути інші структури спілкування, такі як:

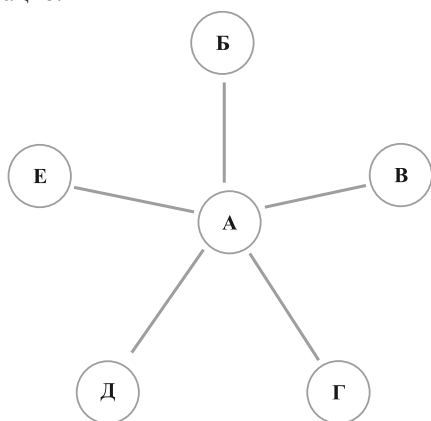
Мал. 4. Структура спілкування ЛАНЦЮГ.

Брак безпосереднього обміну інформації.



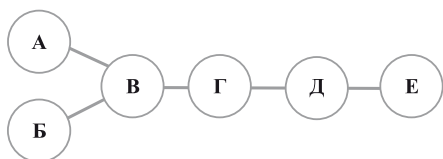
Мал. 5. Структура спілкування ЗІРКА.

Чітко виділяється лідер, домінує одностороннє спілкування, одна особа збирає та розподіляє інформацію.



Мал. 6. Структура спілкування РАК.

Два лідери, які не співпрацюють між собою, брак безпосереднього обміну інформації.



Кожній з цих структур притаманні плюси та мінуси. Наприклад, структура зірки дозволяє швидко прийняти рішення в ситуації, коли обмаль часу. Зменшується можливість зробити помилку, але, якщо так трапилось, то знайти її буде важче. Відсутність зворотної інформації під час виконання складніших завдань може призвести до прийняття неправильного рішення. В такій структурі зменшується задоволення від співробітництва.

Групові ролі

Люди в групі відіграють певні ролі. Важливо, щоб тренер розумів ці ролі, тому що вони віддзеркалюють цілі кожного з членів групи та механізми їх досягнення. Окреслення кожної ролі порядкує сприйняття групи, хоча необхідно розуміти, що це дуже спрощений спосіб бачення певних явищ. Варто також знати, що практично кожна роль може мати для групи конструктивне значення, безперечно, якщо члени групи будуть намагатись використати позитивний потенціал ролі.

Мередіт Бельбін назвав 9 групових ролей, пов'язаних із ефективною роботою в групі:

- Орієнтація на діяльність:
Оцінюючий, Той, хто впроваджує, Контролюючий
- Орієнтація на людей:
Аналітик, Координатор, Той, хто інтегрує команду
- Орієнтація на творчий аналіз теоретичного матеріалу:
Інноватор, Стратег, Спеціаліст

В таблиці 1 представлена коротка характеристика групових ролей: опис ролі, позитивні риси, слабкі сторони, взаємовідносини з іншими членами групи.

Таблиця 1. Групові ролі в команді

Роль та її опис	Позитивний внесок у роботу групи	Слабкі сторони	Взаємовідносини з іншими членами групи
Інноватор Націлений на вирішення різних, навіть, складних проблем, пропонує альтернативні рішення	Творчість, гнучкість, багата уява	Не звертає уваги на деталі, попередні рішення, може бути приводом конфлікту в групі	Найкращий лідер для нього – це Координатор або Той, хто інтегрує команду. Йому важко підпорядкуватись Стратегу і Тому, хто впроваджує. Можливі конфлікти з Оцінюючим



Аналітик Все бажає перевірити, комунікативний, перевіряє різні можливі рішення	Встановлення контактів, перевірка нових можливостей, ентузіазм	Буває занадто оптимістичний, іноді швидко втрачає зацікавленість	Найкращий лідер – Стратег; йому важко підпорядкуватись Контролюючому та Спеціалісту. Співпрацює з Інноватором і Тим, хто інтегрує.
Координатор Допомагає приймати рішення, визначає цілі, підкреслює сильні сторони членів групи	Вміє бути лідером, добре усвідомлює цілі	Часом його підозрюють в маніпуляції, тому що він не навантажує себе конкретною роботою	Конфліктує із Стратегом, намагається керувати своїм начальством. Йому важко підпорядкуватись Тому, хто інтегрує.
Стратег Дуже вимогливий, аналізує проблеми, підтримує раціональні рішення	Раціональне мислення, спостережливість, мотивація до ефективної роботи	Його можна легко спровокувати, може ображати інших	Найкращий лідер – Координатор та Оцінюючий, співпрацює з Аналітиком. Йому важко підпорядкуватись Тому, хто впроваджує та іншим
Оцінюючий Аналітичний, обережний в діяльності	Рішучість, внутрішня мотивація до подолання перешкод	Не вміє мотивувати інших	Найкращий лідер – Координатор, йому важко підпорядкуватись Стратегу, співпрацює з Координатором і Тим, хто впроваджує
Той, хто інтегрує команду Націлений на співробітництво лагодить конфлікти, звертає увагу на відчуття інших	Вміння слухати, вести переговори, створювати позитивну атмосферу в групі	Проблеми з прийняттям рішень, особливо у важких ситуаціях	Найкращий лідер – Стратег, йому важко підпорядкуватись людині, яка відіграє таку саму групову роль як він, співпрацює з усіма
Той, хто впроваджує Ефективний в діях, послідовний, дисциплінований	Організаційні здібності, практичність, працьовитість	Мала гнучкість, нові ситуації сприймає як небезпеку	Найкращий лідер – Стратег, Контролюючий або Інноватор. Йому важко підпорядкуватись людині, яка відіграє таку саму групову роль
Контролюючий Намагається забезпечити високу якість реалізації завдання, концентрується на помилках, організований	Вміння доводити справи до кінця, старанність, сумлінність	Небажання ділитись повноваженнями схильність „хвилюватись заздалегідь”, надмірний перфекціонізм	Найкращий лідер – Аналітик, Інноватор, Стратег. Йому важко підпорядкуватись іншим Контролюючим, співпрацює з Тим, хто впроваджує, конфліктує з Аналітиком.
Спеціаліст Концентрується тільки на професійності	Відданий справі, експерт, критик	Вузька спеціалізація, занадто багато уваги присвячує деталям	Найкращий лідер – той, хто визнає його професійність, конфліктує з Інноватором



В довгих навчальних циклах, які проводить одна і та сама особа, можуть сформуватися ролі, які характерні для психологічних груп (груп під-

тримки, психотерапевтичних), де ключова справа – це взаємовідносини з тренером: Улюбленець, Барометр, Опікун, Той, хто бореться за владу.

Назва ролі	Опис ролі
Улюбленець	Старанно виконує всі інструкції ведучого, відгадує його очікування, бореться за визнання, потребує похвали, найчастіше вибирає місце близько тренера.
Барометр	Відчуває настрій людей, глибоко співчуває всім в групі, вмів висловити емоції інших.
Опікун	Дає багато тепла і розуміння іншим, піклується про інших (навіть, якщо його ніхто не просить), відчуває настрій учасників групи.
Той, хто бореться за владу	Нерідко починає боротись з ведучим, стежить за ним і уважно оцінює, окреслює формальні рамки контакту, визначає цілі, пригадує про норми та правила, пагано почуває себе у невизначених ситуаціях, йому необхідна конкретна робота та швидкі результати.

Групові ролі виникають під час роботи групи, мають позитивний або деструктивний вплив на реалізацію завдання, атмосферу роботи та міжособистісні контакти. Якщо тренер знає про групові ролі, він може краще зрозуміти те, що відбувається між членами групи.

Групова динаміка

Кожна навчальна група розвивається у двох площинах: робота, пов'язана з реалізацією мети та суспільна структура.

Перша площина більш зрозуміла багатьом тренерам: група виконала визначене завдання, мета – досягнута. Друга площина – це формування міжособистісних взаємовідносин в групі. Динаміка цього процесу виникає із потреби осіб належати до групи та впливати на її функціонування.

Набування знань про розвиток групи в часі і у двох площинах – це важливе завдання тренера. Він повинен їх використати для дослідження структури групи, опису і розуміння поведінки учасників, їх проблем, які виникають під час реалізації завдання. Сукупність явищ, що виникають в процесі розвитку групи, називають «груповим процесом». Дослідження групового процесу може стосуватись рівня інтеграції групи, спілкування в групі, структури групи та культури групи.

Коли тренер досліджує груповий процес, йому необхідно звернути увагу на етап розвитку групи. У творчих майстернях не всі етапи виразно проявляються з огляду на обмеженість часу, а реалізація завдань не завжди вимагає безпосереднього

контролю за внутрішньою роботою групи. Але потрібно знати, що навчальна група функціонує за такими самими правилами, як і всі інші. Груповий процес все одно відбувається, а якщо ми не можемо присвятити йому достатньо уваги, то не маємо й можливості контролю над ним. Це може призвести до багатьох ускладнень. В літературі існує декілька моделей, що описують груповий процес. Їх створено на основі спостереження за психологічними групами. Найпростішою і найбільш поширеною (в основному у бізнесі) вважається модель Брюса Такмана.

Етап I: Формування групи

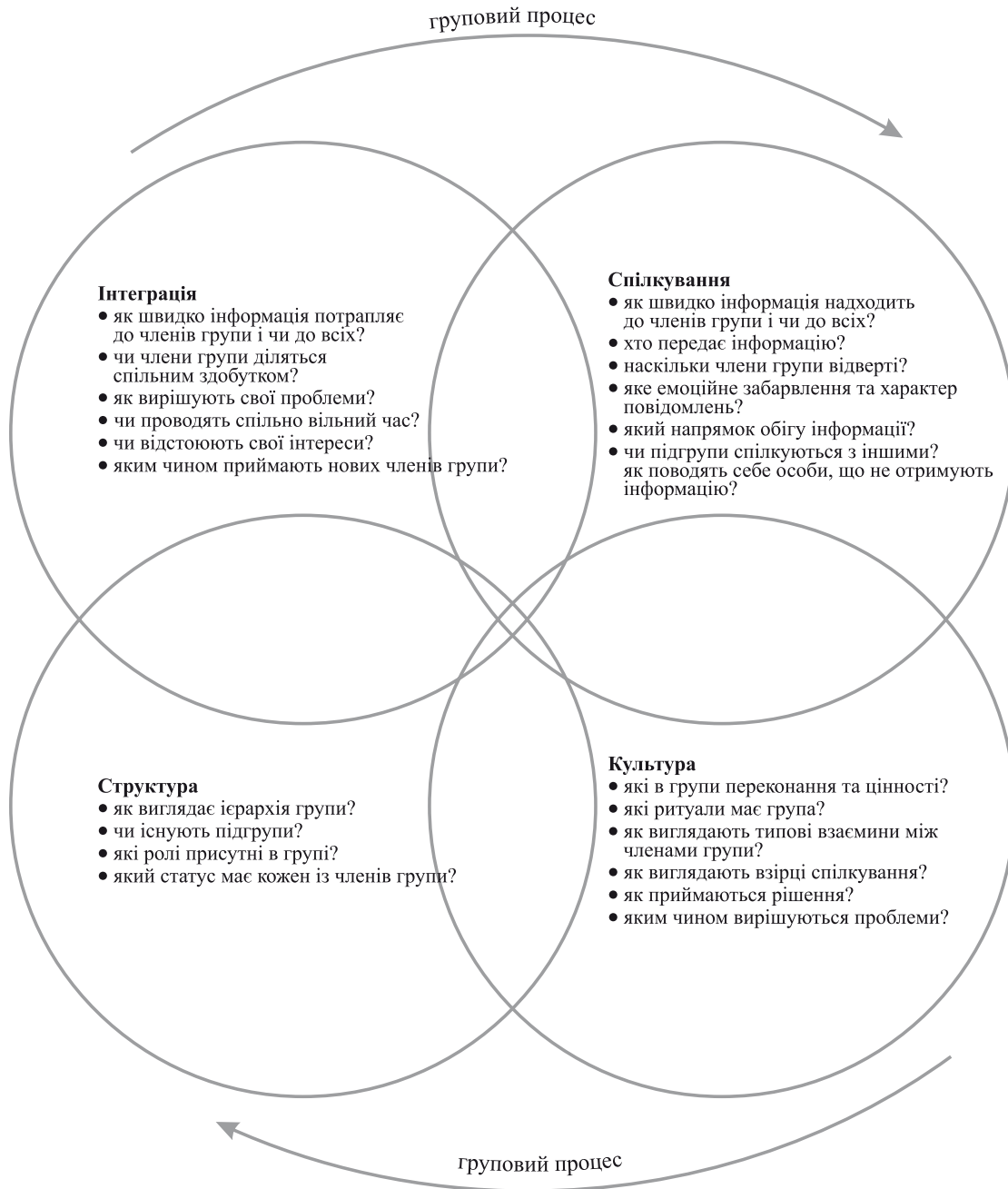
Це перший етап, що пов'язаний з побудовою безпеки, орієнтацією та початком формування структури групи. Члени групи зосереджені на забезпеченні почуття безпеки та орієнтації в ситуації. Можуть утворюватися «безпечні пари» та підгрупи. Хтось уважно придивляється до інших, хтось бажає проявити себе. Найчастіше члени групи не хочуть конфліктувати, підпорядковуються лідеру (тренеру).

Він, як людина дуже важлива для членів групи, може бути джерелом позитивних та негативних емоцій, які не завжди виражаються безпосередньо. Здається, що головне питання, це: «Довіритись цим людям, чи ні?». Можна очікувати «тихого періоду», коли учасники приймають рішення щодо рівня власної активності у житті групи. Починається процес визначення свого місця в структурі групи, встановлення групових норм.

На цьому етапі розвитку групи виразно проявляється роль ведучого: він окреслює завдання, починаючи від найпростіших, щоб створити мож-



Мал. 7. Деякі показники, які допомагають провести дослідження групового процесу.



ливість конструктивної роботи; переважно сам приймає рішення; піклується про норми спілкування; інтегрує; створює атмосферу безпеки (наприклад, шляхом моделювання конструктивної поведінки та втручання у випадку порушення норм). Ключова справа на цьому етапі розвитку групи – це прийняття групового контракту, тобто визначення групових норм, правил, як повинен і не повинен поводити себе кожен учасник групи. Групові норми – це один з елементів групового контракту. Його першочергова роль – допомогти групі досягнути ціль.

Приклад:

Якщо група повинна досягнути визначену ціль, наприклад, за короткий час написати виховну програму школи, то виконання такої роботи залежить від присутності всіх її членів. Вимога, яку необхідно виконати – це спільний початок роботи. А вона буде ефективною тільки тоді, якщо ніхто не запізнюватиметься. Запис в контракті “пунктуальність” буде наближувати учасників групи до досягнення визначеної мети.



Наступна роль групового контракту – підтримка у функціонуванні групи. Група існує тому, що відрізняється від інших груп. Назва “тренери європейської освіти” звучить привабливо для членів групи, а норма «допомагаємо один одному», дає почуття безпеки.

Інший елемент групового контракту, про який повинен піклуватись тренер, це організаційні узгодження, такі як: надання інформації учасникам занять і перевірка, чи інформація була почута; пояснення та переговори, якщо виникне така необхідність. Особливо необхідно звернути увагу на час закінчення занять, перерв, відсутність на заняттях, тощо. Після цього тренер повинен подбати про те, щоб кожен з учасників усвідомив собі мету його участі у заняттях в даній групі. Для цього найкраще запитати про очікування учасників і обговорити їх у контексті пропонованої програми, поінформувати про цілі та зміст занять, тощо.

Контракт допоможе збудувати почуття безпеки в групі, яке необхідне для переходу групи до наступного етапу.

Етап II: Штурмування

На цьому етапі можна виразно помітити все, що відбувається між учасниками занять в контексті виконання завдань і у взаємовідносинах. Члени групи все ще ведуть внутрішню боротьбу між бажанням залишитись у «безпечному теплі» і бажанням ризикувати та почати роботу. Виразно переважає бажання боротися, і тому... вони починають конфліктувати між собою та з тренером. Виразно проявляються відмінності. Учасники починають розуміти, що тренер не виконає за них роботу, і тому виникає питання, хто і за що буде відповідати, і чи узгоджені правила дають гарантію реалізації цілей. Починають формуватися групові ролі, виділяються підгрупи, виникають симпатії та антипатії. Це не дуже приємний етап і тому деякі відступають, інші захищають тренера, бажають повернути відчуття безпеки, яке існувало на етапі формування групи; хтось починає усе більше домінувати.

На цьому етапі тренеру необхідно вплинути на груповий процес, втручаючись з відчуттям, увагою, делікатністю та у відповідному часі і формі. Висловлювання негативних почуттів учасниками групи є важливим для подальшого розвитку групи і тому це треба розуміти та шанувати. Тренер повинен дбати про раніше встановлені групові норми, перевіряти, чи вони зрозумілі для всіх учасників, додавати

нові, якщо цього бажає група, підтримувати та моделювати активне слухання, підкреслювати позитивне значення різниць та відмінностей. Розуміння того, що цей етап натуральний і його неможливо уникнути, допомагає тренеру перенести важкі для нього, в емоційному плані, ситуації та правильно виражати емоції. Якщо спілкування є відвертим, криза в групі та рішучий опір щодо виконання завдань можуть і не виникнути.

До наступного етапу група переходить тільки тоді, якщо члени змінюють позицію суперництва на позицію конструктивного вирішення проблем. Буває і так, що група повертається на перший етап і залишається там до завершення завдання.

Етап III: Нормалізація

Члени групи починають співпрацювати. У відвертому спілкуванні учасники висловлюють свої почуття, взаємодіють, вирішують конфліктні ситуації. Не оцінюють, надають відверту зворотну інформацію. Атмосфера сприяє роботі над собою та введенню змін. Високий рівень довіри впливає на згуртування групи. Можна творити. Група відчуває свій потенціал та бере на себе відповідальність за реалізацію завдань. Її члени починають бути більш незалежними від тренера, хоча використовують його знання та досвід.

Учасники чітко відіграють свої групові ролі: діляться інформацією на особистому рівні та рівні завдань, дуже ефективно працюють. На цьому етапі тренер повинен підтримувати та моделювати конструктивну поведінку. Це стосується таких чинників, як активне слухання; безпосередній обмін інформацією в групі; рівновага між підтримкою та конфронтацією; визначення особистих меж; поведінка, яка зміцнює згуртованість; розвиток та закріплення групових норм.

Етап IV: Реалізація

Члени групи почувають себе безпечно, відверті взаємовідносини ґрунтуються на довірі. Зворотна інформація надається адекватно, а це свідчить про те, що члени групи приймають та використовують як позитивну, так і негативну інформацію. Всі націлені на вирішення проблем, члени групи знають свій потенціал і використовують його. Їх групові ролі змінюються в залежності від необхідності. Відчувається позитивне сприйняття нових ідей та рішень. Тренер координує роботу групи і бере участь у діяльності команди.

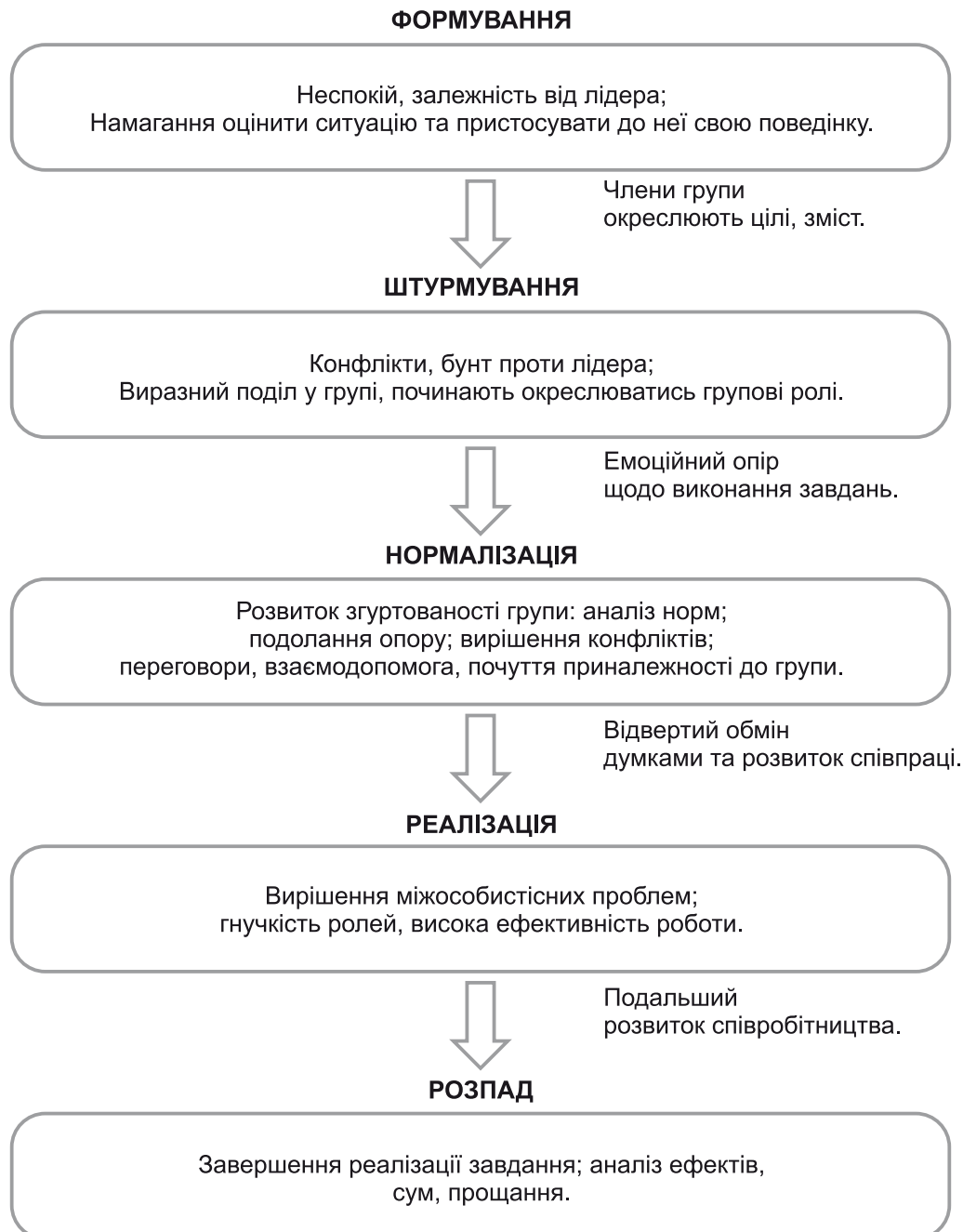


Етап V: Розпад

Завершується завдання, відчувається атмосфера вдячності та взаємних прощань. Домінує сум.

Чим краще розвинулась група, тим більша відвертість у висловлюванні почуттів. Тренер надає можливість групі виразити свої емоції, подяку, попрощатись.

Мал. 8 Етапи розвитку групи



Перехід групи з одного етапу у наступний може блокуватись кризою, яка пов'язана з небажанням

групи «рухатись вперед» та невмілою поведінкою тренера.



Таблиця 3. Кризи в групі

Можливі кризи в роботі групи	Характеристика поведінки групи, яка призводить до кризи	Характеристика поведінки тренера, яка призводить до кризи	Рекомендована поведінка тренера
I. Формування (forming)			
ГРУПОВА КРИЗА МІЖ ЕТАПАМИ I/II	Група не бажає брати на себе відповідальність за реалізацію завдань.	Тренер піклується тільки про свою позицію лідера: форсує свій спосіб реалізації завдання та розподілу завдань (переймає відповідальність)	• Терпеливий підхід до групи • Розуміння впливу міцної згуртованості на майбутню роботу групи («спочатку люди, після цього завдання»)
	Ефект: Тягар відповідальності за реалізацію завдань переноситься виключно на тренера. Група може тільки здаватися згуртованою, але цілком залежить від тренера. Вона не розвивається – потенціал членів групи «спить», відсутня співпраця		
II. Штурмування (storming)			
ГРУПОВА КРИЗА МІЖ ЕТАПАМИ II/III	Група не поводить себе так, як було домовлено на першому етапі. Заперечує наявність непорозумінь та конфліктів або звинувачує за все тренера.	Тренер непокоїться про свою позицію: не дозволяє висловлювати або не сприймає критики, не дозволяє говорити про існуючі конфлікти, виражати негативні емоції.	• Розмова на тему непорозумінь, очікувань, претензій, конфліктів, тощо. • Заохочування до висловлювання важких емоцій (злість, нудьга, розчарування, тощо) • Сприйняття та розуміння власних важких емоцій та емоцій членів групи. • Заміна емоції на проблему («що можемо з цим зробити?»)
	Ефект: конфлікти між членами групи виходять за її межі або група гуртується проти лідера. Якщо формальна позиція лідера є сильною і він не дозволяє проявляти негативні емоції та поведінку, група починає жити «другим життям» (критикує лідера за його плечима). Група не розвивається, тому що більше зацікавлена емоціями (негативними) ніж завданням.		
III. Нормалізація (norming)			
ГРУПОВА КРИЗА МІЖ ЕТАПАМИ III/IV	Група захоплюється своїми можливостями та позитивною атмосферою («ми чудові»). Відчувається бажання однотайності.	Тренер приєднується до захоплення групи та не дозволяє висловлювати думки груповій меншості.	• Надавати право голосу груповій меншості. • Організувати роботу у підгрупах. • Заохочувати брати приклад з зовнішніх джерел даних та стандартів
	Ефект: Група відмовляється від критики, відчувається синдром «групової думки». Група не розвивається, тому що не помічає власної обмеженості.		
IV. Реалізація (performing)			
ГРУПОВА КРИЗА МІЖ ЕТАПАМИ IV/V	Група уникає важких емоцій, які пов'язані із завершенням спільної роботи та розстанням (жаль, сум). Група функціонує штучно, тому що всі спільні завдання вже виконані та немає нових спільних цілей.	Тренер разом із членами групи заперечує реальність розстання та недоцільність існування групи у старому складі.	• Обговорити відчуття пов'язані із завершенням співпраці та прощанням. • Оголосити терміни завершення спільної роботи.
	Ефект: група блокує потенціал своїх членів, який можна було б ефективно використати в інших групах.		
V. Розпад (adjourning)			

Джерело: Томаш Гарстка, навчальні матеріали ЦОБВ, Варшава, 2002.



Тренер працює з різними групами в коротких або тривалих навчальних циклах. Тривалий навчальний цикл – це період навчання, який триває приблизно один рік за участю одного і того самого тренера. Така ситуація можлива, коли тренер є опікуном групи. В довшому навчальному циклі можливо простежити, як група проходить всі етапи свого розвитку. При коротких циклах, коли група зустрічається один – два рази на кілька годин, вона залишається на першому, або другому етапі групового розвитку.

Тренерам іноді доводиться працювати з педагогічними радами, тобто зі специфічними навчальними групами. По-перше, це формальна група із чітко окресленим правом та лідером (директор школи). Їй притаманна формальна структуру (класні керівники, опікун учнівського самоврядування, завучі, тощо). Може здаватися, що ієрархія влади і сфери відповідальності у такій групі вже визначені, але ролі, які учасники групи виконують насправді, можуть не відповідати визначеній структурі. В школі, де працює багато вчителів, кількість підгруп та взаємозв'язків між учасниками групи набагато більша. Це, безперечно, ускладнює відверте спілкування і тому конфлікти, які є натуральним наслідком різниць між людьми, мають закритий або «повзучий» характер (час від часу виникають суперечки, які не завершуються компромісом, після цього приходить тиша перед черговою бурею). Тренер приходить з навчальною програмою до вчителів даної школи на якомусь етапі розвитку цієї групи. Буває так, що учасники занять відверто демонструють ворожу поведінку, або сприймають навчання як прекрасну нагоду понарікати на щоденні проблеми чи важку ситуацію в освіті. У такому випадку тренеру необхідно дати трохи часу учасникам (кожна нагода виразити свої емоції добра) і собі (уважно спостерігати за групою), а після цього директивним способом потрібно перейти ініціативу (пам'ятайте, що група вже має і свого формального лідера і, можливо, ще й неформального, але під час навчання ця роль повинна належати тренеру). Кожна важка ситуація характеризується специфічними обставинами і тому неможливо пропонувати «готові рецепти» щодо їх вирішення. Але, напевно, ключова справа в ситуації педагогічної ради, як групи, яка відразу протистоїть, це чітко назвати те, що ви бачите, представити мету, запропонувати рішення. І не хвилюйтеся, якщо частина групи вийде з примищення...

Важкі ситуації в роботі з групою

Бувають ситуації, коли у навчальних групах учасники поводять себе так, ніби виникли перешкоди у їх взаємовідносинах. Це ускладнює роботу. Хтось перебиває, хтось мовчить, хтось довго розповідає про свої професійні досягнення, хтось не хоче приєднуватись до виконання групового завдання. Найчастіше призводить до цього внутрішній опір, причиною якого є, наприклад, бажання зберегти власну думку або маніпулювати іншими, небажання працювати, тощо.

Тренеру важливо усвідомлювати, що опір необхідно шанувати. Варто створити ситуацію, в якій кожен учасник міг би відверто назвати свої потреби. У таких обставинах тренеру допомагатимуть техніки активного слухання, особливо парафраз і з'ясування.

Свідомість учасників щодо права кожного виражати свій опір допомагає групі розвиватися. З іншої сторони, у випадках, коли негативна поведінка одного з учасників починає заважати групі, тренеру необхідно активніше втручатися. Відсутність реакції зі сторони тренера може призвести до тенденції утікання, синдрому «партизанської таємниці», які негативно впливають на суспільну структуру групи та реалізацію мети. У такому випадку тренер повинен допомогти тому, хто заважає побачити, що спостерігають учасники та зрозуміти причини такої поведінки.

Мовчанка деяких учасників або цілої групи може бути однією з найважчих ситуацій для тренера. Якщо ціла група часто мовчить або постійно мовчить один із членів групи, створюється атмосфера невпевненості, а це призводить до зниження почуття безпеки в групі. Безперечно, може бути і так, що мовчанка цілої групи означає:

- тренер висловлюється нечітко або незрозуміло;
- учасники бояться висловлюватись, щоб не виявитись некомпетентними;
- учасники не довіряють іншим членам групи;
- учасники відчувають нудьгу, а заняття не відповідають їх очікуванням.



Тренер повинен проаналізувати ситуацію і, якщо підтвердяться такі підозри, йому необхідно зробити висновки та запропонувати нове рішення.

Мовчазна людина привертає до себе увагу цілої групи, може викликати почуття провини, злість та роздратування. Причини мовчанки можуть бути різними: наприклад, свідоме мовчання, звичка, невротичні мотиви, тощо. Тренер повинен делікатно створити ситуацію, в якій ця людина могла б висловитись. Це зміцнює почуття безпеки цілої групи.

Буває і так, що в групі є учасники, які невпинно розмовляють. Навіть, якщо й говорять про важливі справи, звертають на себе всю увагу групи, чим блокують вільний обмін думок та зменшують можливість конфронтації, особливо тоді, коли розповідають про свої особисті проблеми та емоції, які з ними пов'язані. Може таким чином вони бажають викликати симпатію групи. В такій ситуації тренер повинен себе поводити дуже тактовно, звертаючись до «невгамовного» учасника так:

«Наталю, я звернула увагу на те, що Ви вже висловлюєтесь 10 хвилин. Ми Вас уважно слухали, але нам усе важче зосередитись».

А якщо однією з цілей навчальної групи є особистий розвиток, тобто йдеться про більшу самосвідомість, можна додати: «Як Вам здається, чого Ви бажаєте уникнути такими довгими висловлюваннями?»

Іноді учасники занять узагальнюють проблеми, звертаються до цілої групи, а не до конкретних осіб. Варто звернути увагу на таку поведінку. Спілкування покращиться тільки тоді, коли учасники висловлюватимуться від свого імені, оскільки це сприятиме тому, що одногрупники уважно їх слухатимуть.

Часто в навчальних групах деякі учасники мають потребу жаліти інших, співчувати їм. Можна почути таке: «Розумію, як Ви переживаєте...», «Не сумуйте, це промине». Таке «співчуття» створює бар'єри у спілкуванні, а причиною такої поведінки найчастіше буває факт, що саме людині, яка жаліє і співчуває, потрібна допомога. Підтримка має характер ритуалу, її надають у випадку спаду настрою в групі. Безперечно, нерідко причиною такої поведінки може бути бажання допомогти іншим і до цього треба відноситись серйозно. Тренер не повинен реагувати із сарказмом, але коротко і рішучо повідомити, що на його думку,

така поведінка не принесе користі. Якщо група зрозуміє, що надмірне співчуття приносить диструкцію, її учасники намагатимуться знайти інші способи підтримки схвилюваних і засмучених одногрупників, наприклад, спонукати відверто говорити про свої почуття, тобто по-справжньому піклуватись про таку людину, а не про свій комфорт в ситуації, коли виражаються негативні почуття.

Протилежним явищем до вищеписаних «сестер милосердя» є «бійці». Вони сприймають світ у чорно-білих барвах, загострюють конфлікти у групі, вимагають максимальної щирості. Проте виявлення «вразливих пунктів» членів групи не є метою існування навчальної групи. Тренер повинен протидіяти такій поведінці, у будь-якому випадку, не підтримувати, щоб не спровокувати групу до загострення конфлікту.

Нерідко одиниці або ціла група виражають свій протест проти групових дій чи тренера у формі запізнення на заняття, передвчасного виходу або неприсутності. Інколи це наслідок того, що заняття нецікаві, викликають стрес, не відповідають очікуванням, а в групі забагато учасників. Може бути і так, що коли систематично запізнюється один із учасників, він бажає перевірити чи інші (також і тренер) помічають його неприсутність, чи він для них важливий. Найкраще рішення – обговорити на самому початку занять питання запізень та відсутності, звернувши увагу на чітке дотримання цих правил в майбутньому. Якщо з певних причин учасник не може бути присутнім на заняттях, важливо щоб він пояснив причину своєї відсутності.

Група може постійно домагатись інтеграційних ігор. На початку існування групи ігри створюють почуття безпеки (їх необхідно використовувати згідно із запланованою метою), допомагають учасникам перебороти неспівчуття або невпевненість. Але якщо ми бажаємо, щоб група надалі розвивалась, необхідно пропонувати ігри тільки тоді, коли існує конкретна необхідність. В іншому випадку вони можуть зменшити почуття відповідальності та блокувати групову ініціативу.

Неможливо описати всі важкі ситуації в групі. Нижче подана таблиця – це пропозиція того, як діяти тренеру після визначення джерела проблеми.



Таблиця 4. Важкі ситуації в роботі з групою.

Важка ситуація	Дії тренера
Важкі ситуації (всі).	Розмовляти з людьми, назвати проблему.
Брак часу на зустріч або реалізацію завдань.	Управляти часом – план дня, тижневий план, довготерміновий план, ієрархія важливості справ.
Брак інформації, необхідної для виконання завдання.	Надати інформацію або повідомити про джерела інформації.
Хвилювання, викликане браком знань та вмінь у якійсь сфері.	Запланувати підвищення професійної кваліфікації команди (книги, лекції, вправи, творчі майстерні, порадицтво).
Брак порядку.	Зробити план дій та розподіл завдань.
Міжособистісний конфлікт .	Знайти джерело конфлікту та окреслити поведінку, яка призводить до ескалації або вирішення конфлікту, переговори. В іншому випадку можна звернутись за допомогою до дорадника (наприклад, психолога)
Стомленість членів групи.	Запропонувати відпочинок, змінити характер діяльності, виконати кілька фізичних вправ (в залежності від ситуації)
Нова ситуація, здивованість, невпевненість.	Допомогти зрозуміти ситуацію, базувати на знаннях та досвіді команди, знайти незмінні елементи ситуації.
Поразка.	Підтримати, допомогти проаналізувати причину поразки – зовнішні та внутрішні умови, пошукати можливість виправити помилки.
Опір.	Поговорити на тему взаємовідносин у групі (висловлюється кожен з учасників). Нагадати про мету.
Фрустрація.	Знайти причину (брак мети, стимулів, тощо). Підкреслити потенціал кожного з членів або цілої групи (вміння, знання, риси, позитивний досвід)

Томаш Гарстка, навчальні матеріали ЦОВВ.

Міжособистісні ігри в групі

Група – це люди, які об'єднані спільною метою. У кожного з цих людей свій індивідуальний сценарій життя, тобто несвідома програма життя, яка формується у ранньому дитинстві в контактах з важливими для нас людьми. Сценарій визначає ролі, які пізніше відіграє людина. Він створюється в результаті дитячих реакцій на події і відношення до себе та інших людей після цих подій. Психологічна гра – це низка взаємних реакцій (обмін вербальних та невербальних повідомлень) між людьми з прихованими мотивами. Однією із цілей гри є звернути на себе увагу інших, хоча на хвилину зміцнити почуття власної вартості та одночасно довести, що це власне інші «не святі». І тому кожна гра – це несвідома маніпуляція і може дуже ускладнювати роботу в групі.

Приклад

Коли Марія була малою дівчинкою, вона навчилася привертати увагу тата, нарікаючи

на маму. Тато пізно повертається з роботи. Марічка вітається з ним і скаржиться:

– *Татусю, мама не звертає на мене уваги. Сьогодні цілий день розмовляла по телефону. Навіть не прочитала мені книжечку.*

Батько може притулити Марічку й сказати:
– *Люба донечко, зараз прочитаємо з тобою книжечку, тільки... поговорю з мамою.*

Через зачинені (відкриті?) двері Марічка чує, як тато свариться з мамою, що вона не піклується про доньку.

Якщо така ситуація повторюється багато разів, доросла Марія може звернутися до тренера під час навчальних занять:

– *Інші учасники говорять про Вас дуже неприємні речі. Я з ними не погоджуюсь. Але на жаль... не можу Вам нічого розповісти.*

Тренер, який не бажає бути «татусем» з дитинства Марії, повинен відповісти так:

– *Правильно, не розповідайте.*

або

– *Навіщо Ви мені про це говорите?*



Проведемо аналіз гри, яку Е. Берн назвав «Бийтеся між собою». Марія хоче звернути увагу на себе, тому що невпевнено почуває себе у групі, слабіє її почуття власної вартості. Вона намагається змінити це таким чином, як завжди, маючи досвід впливу на свого батька. Марія намагається привернути увагу учасників на те, що роблять деякі одноклубники та очікує при цьому взаємної конфронтації, за якою буде пізніше спостерігати зі сторони. Але, на жаль, тренер не звертає уваги і в неї нічого не виходить. Отже, щоб заіграти таку гру, потрібні два гравці, які почувають себе «НЕ ОК» (термін з концепції транзактного аналізу Еріка Берна).

Уявіть собі, що тренер звертається до Марії:

– *Та розкажіть, я збережу це в таємниці. Після цього чує негативні думки про себе і починає «мститись» учаснику під час занять.*

Тоді Марія отримала б те, чого прагнула на підсвідомому рівні – вона довела, що інші «не святі» і на певний час зміцнила почуття власної вартості.

Однак, у нашому прикладі тренер використав повідомлення, яке припинило гру. У Марії з'явилась можливість побачити те, що вона робить на підсвідомому рівні. Безперечно, було б добре, якщо б у майбутньому така людина навчилася спілкуватись з іншими у більш конструктивний спосіб. Безперечно, це не завдання, для навчальної групи, але добре при нагоді вводити різні психологічні тренінги.

Кожну психологічну гру можна прирівняти до театральної п'єси: визначені ролі, динаміка подій, зростає напруження, настає кульмінація, а глядачі зацікавлено спостерігають. В психологічних іграх можна виділити взаємопов'язані акти та передбачити завершення п'єси.

ФОРМУЛА ГРИ (Берн 1998)

1. Приманка —————> у повідомленні можна визначити два рівні: явний (суспільний) та прихований (психологічний). Мета повідомлення – зловити слухача на явний рівень повідомлення.
2. Слабкий пункт —————> негативна думка про себе у якійсь сфері, «слабкий пункт», який бажаємо приховати від інших та себе.
3. Відповідь —————> низка комплементарних взаємодій.
4. Кульмінаційний пункт —————> зростання напруження, можлива заміна ролей (наприклад з Жертви на Переслідувача).
5. Здивованість —————> здивованість змінами подій.
6. Негативна користь —————> емоційне задоволення, зникнення на який час відчуття «НЕ ОК».

За допомогою схеми подивимось на хід іншої гри, яка відбувається між двома учасниками занять. Одночасно поміркуймо, що може зробити тренер в такій ситуації.

1. Приманка

Оксана (до Марії): *Мені здається, що на попередній нашій зустрічі Ви говорили про те, що були на курсі транзактного аналізу та добре знаєте психологічні ігри, правда?*

У повідомленні Оксани тренер може визначити два рівні:

- явний, мета якого отримати інформацію
- прихований, в якому є слова-ключі: «мені здається» та «правда?».

Така неоднозначність створює клімат невпевненості: Марія це сприймає як прояв того, що Оксана має сумніви щодо її компетентності.

2. Слабкий пункт

Якщо це слабкий пункт Марії і вона невпевнена у своїх вміннях, то у цьому моменті відчує, що повинна щось довести.

3. Відповідь

Марія: *Так, я педагог за освітою, стажувалась в Інституті гештальт-терапії, де з подробицями розповідали про транзактний аналіз, ми виконували вправи та крім цього я самостійно читала літературу на дану тему.*

Оксана: *Тааак? що саме Ви прочитали?*

Така розмова між учасниками занять може продовжуватись дуже довго. Те, що триває гра, можна зрозуміти завдяки зростаючій напрузі. «Актор», який дозволив спіймати себе «на гачок», у невербальній формі демонструє, що відчуває злість, роздратованість, безсилля, безрадність...



4. Кульмінаційний пункт

Оксана змінює рівень розмови з явного на психологічний. Вона хмурить брови, показує пальцем та голосно питає:

– Тааак? То навіщо Ви вчора розповідали нашому тренеру, що ми на неї наговорюємо? Ви ж прекрасно розумієте, що таким чином починаєте гру «Бийтеся між собою»?

Так, Марія отримала «те, на що вона заслужила», і вже не може спокійно спостерігати за ситуацією, у якій сваряться інші, але на підсвідомому рівні вона одержала те, що їй було потрібно – опинилася в центрі уваги, а Оксана повела себе «НЕ ОК», через те, що кричала та показувала на неї пальцем.

Але повернемося до Оксани – головної акторки цього спектаклю. Її висловлювання, на перший погляд має негативний характер, вона звинувачує. Але справжній зміст її повідомлення такий: «Бачите, я Вас впіймала...» (так назвав цю гру Е. Берн, наприкінці дописуючи нецензурне слово).

5. Завершення

Напруження досягло кульмінаційного моменту. Марія сильно відчула, що вона «НЕ є ОК».

6. Негативна користь.

Власне тому люди і грають у психологічні ігри. Марія відчула себе відштовхнутою, недооціненою, її переслідує почуття некомпетентності. У цьому і полягає негативна користь для Марії. Ця ситуація підтверджує її життєвий сценарій, записаний на основі досвіду із раннього дитинства (наприклад, «Нічого не вмію. Всі інші тільки й шукають можливості щоб це підкреслити»). Оксана відчуває небезпеку, некомпетентність. Почуває себе «НЕ ОК», тому і вступає у гру, щоб довести чиесь «НЕ ОК» і позбутися власного «НЕ ОК». Робить це безпосередньо, але програє, тому що її відчуття небезпеки залишається.

Хід гри

приманка + слабкий пункт = відповідь →
→ кульмінаційний пункт →
здивованість = негативна користь

Увага!

Щоб почалась гра необхідні два гравці із почуттям «Я НЕ ОК»

Що може зробити тренер, який проводить заняття та спостерігає за такою розмовою між учасниками? Корисно було б надати таке повідомлення, яке б припинило або заблокувало гру.

Оксана (до Марії): Мені здається, що на нашій попередній зустрічі Ви говорили про те, що були на курсі транзактного аналізу та добре знаєте психологічні ігри, правда?

Тренер (відповідає замість Марії): Так, справді, Марія нам про це розповідала. Оксано, а навіщо Ви про це питаєте?

Тренер видобуває на денне світло прихований, підсвідомий мотив гри. Цим зменшує напруження, яке виникло між учасниками занять; дає можливість Оксані зрозуміти мотиви своєї реакції та змінити власну поведінку.

Інша гра, яку можна спостерігати під час занять з групою, це «Так, але». Вона починається тоді, коли один із учасників занять представляє власну проблему і вдає, що очікує поради від тренера або інших учасників занять. Приманка спрацьовує в моменті, коли один із гравців (член групи або тренер) починає допомагати, пропонувати різні способи вирішення проблемної ситуації. Гравець, який почав гру, відмовляється від усіх порад, обгрунтовуючи причини. Найчастіше його відповіді починаються словами: «Так, але». На перший погляд, здається, що «все гаразд»: хтось має проблему, інші бажають допомогти та пропонують шляхи вирішення. Насправді, триває гра під девізом: «В мене проблема. Знайдіть якесь вирішення, але вам і так не вдасться».

Приклад

Тренер бажає сподобатись учасникам навчання. Хоче, щоб його любили та старається з усіх сил. Піклується про членів групи, особисто вирішує складні ситуації, намагається допомогти у вирішенні всіх проблем.

Андрій представляє свою проблему.

Андрій: Не зможу взяти участі у наступних заняттях. Мене не відпускає директор. Я розумію, що маю право пропустити це заняття, але мені так би хотілось бути разом з вами. Що мені робити?

Тренер: Чи ви вже розмовляли про це з директором?

Андрій: Так, але він взагалі мене не розуміє. Скавав, що я повинен бути в школі і крапка.

Тренер: Спробуйте порозмовляти з ним у сприйнятливих умовах (спокійна атмосфера) та поясніть йому, які користі для школи несе за собою Ваша участь у цьому навчанні.



Андрій: *Так, але в нього немає часу. І до того ж, мені здається, школа йому байдужа. Думаю, він заздрить мені, що я братиму участь у цьому курсі.*

Тренер: *Порозмовляйте з директором, поясніть, що для Вас це дуже важливо.*

Андрій: *Так, але якщо я йому це скажу, буде ще гірше. Мені здається, що він мене не любить.*

В цьому моменті підключаються інші учасники курсу та пропонують різноманітні вирішення проблеми. Андрій заперечує кожний з можливостей.

Тренер: *То може я напишу до Вашого директора лист з Центрального інституту післядипломної освіти з підписом мого директора, у якому буде прохання звільнити вас з обов'язку проведення занять у школі у зв'язку з участю у важливому курсі навчання?*

Андрій: *Дійсно? Ви просто чудова людина!*

Може здаватись, що питання вже вирішене. Тренер і Андрій отримали свою психологічну користь: тренер одержав підтвердження того, що він «ОК», Андрій показав, що інші «НЕ ОК», бо дозволяють себе використовувати. Що робити в такій ситуації? Як змінити її, щоб контакт між учасником та тренером був задовільний? Як використати цю ситуацію для розвитку учасника, а не для підтвердження його індивідуального сценарію?

Перш за все, необхідно проаналізувати, чи в розмові, яку ведемо, відбувається гра. Для цього необхідно проаналізувати емоції, які відчуваємо. Перший сигнал – це наростання нетерпимості, часто злоби або безрадності. Уникання тверезого погляду на ситуацію свідчить про те, що у нашій розмові наявні приховані мотиви. Негайний пошук способів вирішення проблеми Андрія (наприклад, добрі ради, приведення прикладів) не дає результатів. Тому на допомогу приходить тренер, у якого є досвід і готовність розмовляти та аналізувати важку ситуацію. І тому він повинен звернути увагу Андрія на приховане в цій розмові повідомлення:

Тренер: *«Ви знаєте, вже якийсь час я відчуваю напруження та злість. Не знаю, що відбувається, але в мене таке враження, що Ви бажаєте мені довести безвихідність Вашої ситуації, а я починаю в це вірити».*

В даному повідомленні наявна інформація про почуття і тому його прихований зміст для учасників групи звучить: «Не бійтеся говорити про почуття, я теж це відчуваю». Це створює довіру та почуття безпеки у взаємовідносинах. У своєму повідомленні тренер також намагається виявити приховані мотиви розмови. Завдяки цьому учасники групи можуть порівняти приховане і підсвідоме із реальним та очевидним. Це допомагає подолати страх, збільшує відповідальність, підтримує. Такий контакт задовольняє обидві сторони.

З огляду на різноманітність людського досвіду та об'єм цього розділу неможливо описати всі психологічні ігри, які можуть виникнути на заняттях з групою. Якщо бажаєте поширити свої знання на цю тему, пошукайте додаткову літературу.

Підведення підсумків

1. Навчальна група – це суспільна група. Люди, які належать до однієї групи, співпрацюють та взаємозалежать у досягненні спільної мети. Їх поведінку визначають групові норми. Кожній групі притаманна структура, яку можна описати та охарактеризувати.
2. Члени групи відіграють визначені ролі. Вони віддзеркалюють потреби та механізми їх задоволення, які виражені поведінкою. Кожна роль може мати для групи конструктивне значення.
3. Група – це живий організм, який розвивається. Сукупність явищ, які відбуваються в процесі розвитку, групи називаються «груповим процесом». Варто на нього звернути увагу і тоді, коли працюємо з групою у так званому «короткому навчальному циклі». Перехід групи з одного етапу у наступний може бути заблокований кризою, яка викликана тенденцією групи залишатись у незмінному стані, та невмілою поведінкою тренера.
4. В кожній навчальній групі виникають важкі ситуації. Їх приводом найчастіше буває внутрішній опір учасників, який виникає у результаті захисту своєї індивідуальності, небажання інтелектуально або емоційно працювати, бажання маніпулювати іншими, тощо. Опір необхідно шанувати та вміло залучати учасників-бунтівників до групової роботи, піклуючись про те, щоб група розвивалась у напрямку чергового етапу.



5. В групі можуть виникнути міжособистісні ігри, як прояв «життєвого сценарію» учасників. Це підсвідоме маніпулювання іншими з метою звернути на себе увагу інших учасників та зміцнити почуття власної вартості. Тільки вміле

блокування таких психологічних ігор надає можливість порівняння того, що підсвідоме із тим, що реальне та очевидне. А це сприяє добрим контактам між людьми.



Агнешка Фіялковська

Ева Кендрацька

ЕВАЛЮАЦІЯ В РОБОТІ ТРЕНЕРА

Необхідні знання про евалюацію

Тренер зустрічається з евалюацією у таких ситуаціях:

- якщо курс, на якому він проводить заняття підлягає евалюації, його робота також буде оцінюватись;
- може сам відігравати різні роль в процесі евалюації, наприклад, організатор може довірити йому бути автором/співавтором проекту евалюації, збирати дані, провести аналіз (частини) даних, бути автором/співавтором звіту;
- як організатор навчання, може самостійно запроєктувати і провести евалюацію цілого курсу;
- може провести автоевалюацію своєї роботи;
- може проводити заняття на тему евалюації в рамках курсу.

Організатор повинен проводити професійну евалюацію впродовж цілого курсу. Перед початком нового курсу необхідно опрацювати проект та інструменти внутрішньої евалюації. Це обов'язковий елемент документації курсу.

Чому необхідна евалюація в процесі вдосконалення вчителів? Тому що, як сказав Лешек Корпорович, «евалюація – це запрошення до роздумів». Необхідно постійно аналізувати власну діяльність як у вимірі окремих дій кожної людини, так і командної роботи.

Евалюація як роздуми над власною діяльністю, що спираються на аналізі зібраних даних і зробле-

них висновках, може бути дієвим інструментом, який підвищує якість реалізованих завдань та професійний розвиток тренера.

Дефініція евалюації

Евалюація – це нова галузь знань. Досвід останніх років свідчить про те, що з бігом часу не зменшується інтенсивність дискусії на тему евалюації в освіті.

Маємо справу з різними дефініціями евалюації. Найбільш загальна з них звучить: «**евалюація – це оцінка вартості об'єкту**».

В корені англійського слова *eVALUation* приховане слово *VALUE*, що у перекладі означає «вартість».¹

В літературі знайдемо більш докладні окреслення евалюації:

Евалюація (проекту, заходу) – це систематичний процес, який охоплює збір інформації та звітування з метою отримання даних, що полегшать прийняття рішення. (Х. Саймон)²

Евалюація – це систематичне дослідження подій, які відбуваються в рамках реалізованої програми або є її наслідками. Дослідження проводиться з метою покращення цієї програми та інших, у яких аналогічні загальні цілі. (Л. Д. Кронбах та інші)³

Евалюація – це процес збору інформації про перебіг діяльності і отримані ефекти та аналіз зібраної інформації з метою вдосконалення цього процесу і досягнення запланованих ефектів. (А. Бжезінська)⁴

¹ Слово «евалюація» латинського походження. У польсько-латинському словнику (1998 рік) читаємо: «e-vale, -ere – моти, здолати»

«e-valesco, -ere, -ui – зміцнитись, набирати сили, потужності; моти, бути здібним, здолати, вміти». Коли ми проводимо евалюацію, ми досліджуємо вартість об'єкту для того, щоб БУТИ МІЦНИМИ!

² Див.: Х. Мізерек (ред.), *Евалюація в школі. Вибрані тексти*, MG, Ольштин 1997.

³ Див.: Л. Корпорович (ред.), *Евалюація в освіті*, Oficyna Naukowa, Варшава 1997.

⁴ Див.: А. Бжезінська, Я. Бжезінський (ред.), *Евалюація в процесі навчання у вищій школі*, Humaniora, Познань 2000.



Всі вище згадані дефініції евалюації мають спільні риси – вони описують процес, який складається з:

- збору даних;
- аналізу зібраних даних;
- виведення висновків;
- формулювання рекомендацій щодо прийняття необхідних рішень (вони будуть стосуватись проведення змін в об'єкті евалюації, визначеній частині об'єкту або залишать об'єкт без змін).

У випадку тренера об'єктом евалюації є проєкт/захід. Це організоване навчання (в цілому або вибрані аспекти)⁵. Дослідження – це діяльність, яка надає вірогідну, ретельну і вичерпну інформацію, яка дозволяє оцінити вартість нашого заходу на основі явних і визнаних критеріїв. Це процес, який пов'язаний з переоцінкою, тому необхідно спочатку визначити критерії.

Види евалюації

В нашій діяльності зосереджуємось не тільки на результатах проєкту/заходу, але і способах їх досягнення. Одним із критеріїв поділу евалюації є співвідношення між часом евалюації і етапом заходу, оцінку якого ми проводимо.

- Евалюація, яка проводиться перед початком навчання або на самому початку, називається **діагностична⁶ (попередня)**.
- Евалюація, яка проводиться під час реалізації навчання, називається **формативна (проміжна)**.
- Евалюація, яку проводиться на завершення навчання, називається **кінцева, сумативна (завершальна)**.
- Евалюація, яка проводиться через якийсь час після завершення навчання, називається **відстрочена**.

Кожен вид евалюації має свої визначені цілі. Формативна евалюація проводиться тоді, коли необхідно внести поправки в часі реалізації навчання. Цей вид евалюації доцільно використовувати тоді, коли є можливість в ході навчання зібрати дані і провести їх аналіз з метою введення необхідних змін. Якщо захід триває довго, то формативна евалюація (результати – проміжні звіти), яка відбувається одночасно із заходом, може проводитись декілька разів. В рамках сумативної евалюації проводимо оцінку організації та якості

навчання, знань та вмінь, які набули учасники, питаємо, чи вони задоволені участю в програмі. Щоб провести формативну евалюацію, необхідно діяти дуже організовано і швидко, тому що результати необхідно підготувати в такому терміні, щоб на їх основі можна було приймати рішення під час реалізації програми.

Мета сумативної евалюації – сформулювати рекомендації щодо кращої реалізації подібних заходів у майбутньому або прозвітуватись щодо проведеного навчання перед замовником. Результати евалюації опрацьовуються після завершення проєкту. Дані можна збирати на протязі всього часу реалізації заходу. Досліджуємо ті самі питання, що і у випадку формативної евалюації.

Відстрочена евалюація перевіряє ефекти та придатність заходу для його учасників або для середовища, у якому працюють учасники чи теж для тих, хто цих учасників працевлаштовує. Дані збираються не тільки під час реалізації програми, але також і через якийсь час після її завершення (3, 6, 12 місяців). У зв'язку із цим звіт пишеться після закінчення заходу. Основна проблема, яка виникає при проведенні евалюації цього типу – відшукати людей, які брали участь у заході і є для нас джерелом необхідної інформації.

Інший критерій, за яким слід відрізняти різні види евалюації, це прийняття рішення щодо проведеної оцінки:

- Коли тренер або інші особи, що відповідають за навчання проводять оцінку для себе, самостійно приймають рішення щодо проведення евалюації і визначають критерії та способи, це називається **автоєвалюація**.
- Коли тренер або інші особи, що відповідають за навчання проводять оцінку самостійно, але використовують зовнішні критерії, це називається **внутрішня евалюація**.
- Коли евалюацію проводять особи не пов'язані з навчанням, говоримо про **зовнішню евалюацію**.

Варто при цьому зауважити, що форми вдосконалення вчителів підлягають різним зовнішнім евалюаціям (наприклад, місцевий відділ освіти, управління освіти, міністерство освіти). І хоча існує багато методів проведення такої евалюації, по своїй суті вона не відрізняється від автоєвалюації, яку проводить тренер, або інші особи, що відповідають за навчання.

⁵ В подальшій частині тексту буде інформація про те, що може підлягати евалюації.

⁶ Про діагностування потреб написано у розділі *Проект...*



Процес евалюації

Цілі, адресати та об'єкт евалюації

Дефініції вказують на те, що евалюація – це процес дослідження, в результаті якого приймаються важливі рішення стосовно об'єкту дослідження та подальших дій. Рішення, прийняті в результаті евалюації (діагностичної, нормативної) повинні вдосконалювати діяльність. Рішення, які приймаються в результаті сумативної та відстроченої евалюації, впливають на підвищення рівня майбутньої діяльності. Якщо узагальнити, евалюація необхідна для того, щоб:

- підтвердити якість заходу (надати аргументи, що...)
- або/і
- вдосконалити якість заходу (отримати дані, які допоможуть вдосконалити діяльність).

Завдяки проведенню евалюації організованої форми навчання можемо отримати:

- опис ситуації з різних точок зору;
- пояснення мотивів (наприклад, прийняття певного рішення, поведінки учасників якоїсь події);
- підтримку процесів прийняття рішень (наприклад, чи продовжувати навчання у теперішній формі, чи щось змінити, а якщо змінити, то як?);
- розвиток предметності та самосвідомості тих, хто проводить оцінку і тих, кого оцінюють.

В залежності від специфіки та способу організації навчання часто зустрічаємося із широким колом осіб, зацікавлених евалюацією. Сюди належать автори та виконавці (організатори, тренери, учасники) навчання. Це також може бути важливо для директорів шкіл, які скерували вчителів на навчання. Це потрібне директорам закладів, які проводять навчання та освітній владі різних щаблів, яка стежить за правильною реалізацією освітньою політики та часто фінансує навчання.

Як правило, кожен із зацікавлених евалюацією має різні очікування:

- тренер бажає отримати інформацію щодо сфер, які йому необхідно вдосконалити;
- організатор бажає отримати інформацію щодо рівня реалізації запланованих цілей навчання;
- начальник учасника навчання зацікавлений новими знаннями та вміннями, які вчитель

може використати у своїй роботі, і як це може послужити для розвитку школи в цілому;

- орган, який фінансує навчання, бажає перевірити, чи результати навчання виправдовують здійснені витрати;
- освітня влада шукає підтвердження правильності прийнятих рішень.

На ринку професійних курсів дуже популярною є оцінка навчання на чотирьох рівнях (за Кікпатриком)⁷. Це:

Рівень I: **реакція** – оцінка безпосередньої реакції учасників на навчання;

Рівень II: **навчання** – оцінка змін у відношенні, рівня поглиблення знань і набуття нових навичок;

Рівень III: **поведінка** – оцінка зміни поведінки учасників навчання на місці роботи;

Рівень IV: **результат** – дослідження довготермінових результатів; пошук відповіді на питання, чи навчання піднесло професійний рівень закладу, у якому працюють учасники?

На практиці ми найчастіше зустрічаємося із дослідженням рівня I. Учасники відповідають на питання щодо кожного з елементів курсу (організація, проживання, навчальні матеріали, тренери, програма). Важливо, щоб учасники були задоволені навчанням, оскільки це заохочує використовувати набуті знання та вміння.

Рівень II досліджується рідше. Тут оцінюємо зміни у таких сферах, як поведінка, знання та вміння учасників. Якщо бажаємо перевірити зміни, необхідно провести тестування учасників перед початком навчання і повторити цей процес після його завершення (відразу або через якийсь час). Це перевірка фактів (наприклад, на основі тестів). Вона складніша від дослідження рівня I і надає нам інформацію на іншу тему.

Щоб оцінити зміну поведінки учасників навчання на місці роботи (рівень III), необхідно встановити контакти із керівництвом закладу та провести опитування співпрацівників або начальників випускника курсу. Можна також здійснювати нагляд за учасником навчання на місці його роботи. Але необхідно підкреслити, що організація такої евалюації складна і вимагає багато часу.

Евалюація на рівні IV – це відстрочена евалюація. Щоб перевірити результати участі у навчанні, потрібен час на використання учасником нових знань і вмінь та пристосування їх до реальних місця

⁷ Д. Л. Кікпатрик, *Оцінка ефективності курсів*, Studio ЕМКА, Варшава 2001.



роботи. Евалюація на рівні II і III також може бути (але не обов'язково) відстроченою. Якщо плануємо провести дослідження на місці роботи учасників навчання, необхідно спочатку перевірити, чи це можливо зробити.

Можемо проводити евалюацію на одному, декількох або всіх рівнях. Це залежить від нашої мети.

Важко не погодитися із твердженням, що успішне навчання – це таке, що відповідає реальним потребам закладу, який замовляє навчання та яке призводить до бажаних (згідних із стратегією та політикою фірми) змін в поведінці, способі мислення та діяльності його працівників. Якщо мати це на увазі, починаємо розуміти, що у діяльності пов'язаній із вдосконаленням вчителів, необхідно приділяти більше уваги дослідженню рівнів III і IV. Це означає шукати відповідь на питання: що справді змінив наш курс навчання у роботі вчителя і яку користь це принесло школі?

Підводячи підсумки, стверджуємо, що на вступному етапі роботи над евалюацією курсу необхідно окреслити мету (цілі) евалюації, а це невід'ємно пов'язане з визначенням, **для кого** проводимо евалюацію і на **які** запитання шукаємо відповіді.

Евалюація – це «суб-проект» в рамках курсу і вимагає створення плану дій.

План і проект евалюації

Елементи планування і проектування евалюації:

Проект евалюації:

- для кого призначений звіт/звіти;
- мета евалюації;
- об'єкт евалюації (та визначені сфери, якщо є така необхідність);
- ключові питання (дослідження, оцінка);
- критерії евалюації;
- способи збору даних та способи аналізу зібраних даних;
- підбір тестування.

План евалюації:

- розподіл обов'язків;
- календар проведення заходів;
- спосіб контролю за проведенням евалюації.

В проекті закладені питання якості, а в плані – організаційна сторона діяльності.

У розділі **Цілі, адресати та об'єкт евалюації** описано цілі евалюації. У кожному конкретному випадку їх можна окреслити більш детально,

особливо, якщо вони пов'язані з особами, для яких проводимо оцінку.

Цілі та зацікавлені особи – це два елементи, що визначають рамки та напрямки евалюації. Треба одночасно звертати на це увагу, тому що зміна зацікавлених осіб та відповідь на їх очікування змінюють цілі евалюації.

Це можна продемонструвати на прикладах.

Назва курсу:

Кваліфікаційний курс для тренерів у сфері європейської освіти (360 год.)

Особи, зацікавлені евалюацією:

Організатор курсу

Ціль евалюації:

Перевірити, в якій мірі учасники були підготовлені до роботи з дорослими в напрямку розвитку європейської освіти.

Якщо будемо проводити евалюацію для інших зацікавлених осіб, зміниться її ціль. Наприклад, якщо це буде Міністерство Освіти, яке надало організаторам дозвіл на проведення такого курсу згідно з рамковим документом, вищевказаний фрагмент плану евалюації буде виглядати по-іншому:

Назва курсу:

Кваліфікаційний курс для тренерів у сфері європейської освіти (360 год.)

Особи, зацікавлені евалюацією:

Міністерство Освіти

Ціль евалюації:

Перевірити, наскільки програма реалізованого курсу відповідає рамковим документам програми курсу для тренерів.

Розглянемо ще один приклад. Припустимо, що зацікавлені особи – спонсори, які виділили фінансові засоби на проведення курсу.

Назва курсу:

Кваліфікаційний курс для тренерів у сфері європейської освіти (360 год.)

Особи, зацікавлені евалюацією:

Фінансовий донор

Ціль евалюації:

Окреслити рівень ефективності (співвідношення витрат і результатів) курсу.



Це не означає, що фінансовий донор не був би зацікавлений рівнем підготовки учасників до роботи з дорослими або організатор не звертає уваги на питання ефективності курсу. Але, коли приймаємо рішення щодо проведення евалюації, нам необхідно вибирати серед багатьох можливостей. І тому у цьому питанні ключову роль повинна відгравати точка зору того, для кого ми проводимо евалюацію.

У випадку курсів «на замовлення» або таких, які оплачуються зовнішніми фінансовими засобами, нам необхідно ознайомитись з очікуваннями замовників. Фінансові донори окреслюють свої умови, а ми як організатори, повинні провести відповідну зовнішню евалюацію. Якщо виникне необхідність, можна незалежно від евалюації для замовника провести ще внутрішню евалюацію або автоевалюацію.

На попередньому прикладі розглянемо питання окреслення об'єкту евалюації та визначення його сфер.

Звернемо увагу на ціль та особи, для яких проводиться евалюація. Це допоможе визначити сфери евалюації, які будуть відповідати цілям.

Назва курсу:

Кваліфікаційний курс для тренерів у сфері європейської освіти (360 год.)

Особи, зацікавлені евалюацією:

Організатор курсу

Ціль евалюації:

Перевірити, в якій мірі учасники були підготовлені до роботи з дорослими в напрямку розвитку європейської освіти.

Об'єкт евалюації можна сформулювати таким чином:

- Підготовка учасників до тренерської роботи.
- Це дуже загальне формулювання, яке складається з багатьох питань, що будуть визначати сфери об'єкту евалюації:
 - вміння спілкуватись;
 - вміння проектувати та реалізувати процес навчання дорослих;
 - вміння планувати навчання;
 - вміння організувати навчання;
 - вміння проводити евалюацію навчання;
 - вміння опрацьовувати навчальні матеріали.

Звертаємо увагу на вміння, вважаючи, що знання невід'ємно пов'язані з їх використанням. Необхідно прийняти рішення, чи будемо досліджувати всі визначені сфери, чи зосередимося тільки на одній або двох. Навіть, якщо плануємо провести евалюацію цілого об'єкту, необхідно визначити його сфери, щоб не забути про жодну з них.

Іншим приладовим об'єктом евалюації можуть бути фахівці, що проводять навчання. Тоді, в рамках об'єкту, визначаємо такі сфери, як:

- професійно-педагогічна компетентність тренерів;
- інформаційно-комунікаційна компетентність тренерів;
- організаційна компетентність тренерів;
- вміння співпрацювати з іншими тренерами під час проведення занять.

Наступне питання – це **формулювання ключових питань** (дослідження, оцінка). Вони мають загальний характер. Якщо ми вирішили, що сферою проведення евалюації є вміння планувати і організовувати навчання, то, щоб окреслити ключові питання, спочатку необхідно вирішити, що нас цікавить у даній сфері. Що є важливим з точки зору цілей евалюації?

Важливо завжди керуватись цілями. Це допоможе зібрати потрібну інформацію. Ключові питання будуть визначати напрямок збору інформації, аналізу та підготовки звіту. Це своєрідний компас, який вказує напрямок діяльності.

В нашому прикладі курсу для тренерів ми визначили дві сфери проведення евалюації:

1. Вміння планувати навчання.
2. Вміння організовувати навчання.

До цих двох сфер визначаємо ключові питання:

1. В якій мірі знання та вміння, отримані на курсі, допоможуть тренеру самостійно планувати і організовувати навчання?
2. В якій мірі учасник навчання може запланувати та організувати навчання?

Найбільш загальна дефініція евалюації – це «оцінка вартості об'єкту».

Об'єкт евалюації має різні вартості. Ми вибираємо те, що для нас важливе, – **критерії евалюації**.

Критерії використовуються для евалюації різних сфер освітньої діяльності. Це, перш за все:

- відповідність;
- придатність;
- адекватність;
- важливість.



Ці критерії необхідно визначати у співвідношенні до чогось, наприклад, відповідність проведеного курсу з планом або адекватність вибору теми навчання до очікувань учасників.

Повертаючись до нашого прикладу розглянемо, як можна визначити критерії і внести їх до плану і проекту евалюації:

Назва курсу:

Кваліфікаційний курс для тренерів у сфері європейської освіти (360 год.)

Ціль евалюації:

Перевірити, в якій мірі учасники були підготовлені до роботи з дорослими в напрямку розвитку європейської освіти.

Особи, зацікавлені евалюацією:

Організатор курсу

Об'єкт евалюації:

Підготовка учасників до тренерської роботи.

Сфери евалюації:

1. Вміння планувати навчання.
2. Вміння організовувати навчання.

Ключові питання:

1. В якій мірі знання та вміння отримані на курсі допоможуть тренерів самостійно планувати і організовувати навчання?
2. В якій мірі учасник курсу може запланувати і організувати навчання?

Критерії евалюації:

1. Придатність курсу для роботи тренера.
2. Ефективність роботи учасників при плануванні та організації навчання.

В інформатиці опрацьовано досить вичерпний список критеріїв, який використовується для оцінки програм. Тренери можуть також звернути на нього увагу.

Критерії якості програм за МакКаллом⁸.

Робота програми	
Приязна	Ефективність користування програмою та приязний інтерфейс.
Безпечна	Безпека користування програмою (повноваження на користування) та стійкість до неправильного обслуговування.
Ефективна	Оцінка продуктивності системи і способів управління засобами (пам'ять, тощо).
Правильна	Рівень відповідності вимогам, комплектації та логіці використання, відповідність роботи програми щодо специфікації.
Безаварійна	Рівень стійкості програми до помилок, способи реагування на помилки, формальна точність.
Пристосованість програми	
Пристосована до адаптації	Пристосованість програми до модифікації, розширення, покращення, згідно з новими вимогами або повідомленнями про помилки.
Пристосована до розширення	Можливість розширення програми, додавання нових функцій; універсальність рішень.
Пристосована до тестування	Пристосованість програми до процесу тестування структури, документації, специфікації модулів, тощо.
Мобільність програми	
Переносна	Наскільки легко можна використовувати програму на інших машинах або системах програмування.
Універсальна	Можливість використання програми або її фрагментів для створення інших програм або комп'ютерних систем.
Відкрита	Рівень пристосування програми до співпраці або обміну інформації з іншими комп'ютерними системами.

⁸ Т. Бизя, *Забезпечення якості*, «Computerworld» 1998, №18.



Збір даних

Якщо цілий процес евалюації є чимсь новим, то у зборі даних немає нічого нового.

При зборі даних пам'ятаймо про:

- розрізнення фактів і думок;
- надмір інформації є таким самим недоліком як і недобір;
- чи інформація, яку бажаємо отримати, варта витраченого часу та зусиль.

Існує багато способів здобування інформації і кожен з них має свої переваги та недоліки. Тому варто продумати метод, техніку та інструменти збору даних.

Суспільні науки використовують різні методи отримання даних. Для проведення евалюації використовуються **обсервація, анкетування, розмови, аналіз документів**.

Пам'ятаючи про ключові питання, подумайте:

Яку інформацію бажаєте отримати?

Яким чином бажаєте отримати цю інформацію (анкетування, аналіз документів, розмови, обсервація)?

Чи скористаєтеся одним методом, чи кількома?

Від кого плануєте отримати інформацію?

Використовуйте план і проект евалюації!

Переваги і недоліки методів збору даних:

Анкетування

Переваги:

Легко провести дослідження; можна охопити велику кількість осіб; можливо зробити статистичний аналіз зібраних даних; немає необхідності безпосереднього контакту дослідника з опитуваними.

Недоліки:

Покладаємося на декларації опитуваних (в загальному досліджуємо думки, а не факти); під час аналізу елімінуємо нетипові ситуації.

Розмова

Переваги:

Під час збору даних маємо можливість з'ясувати питання, які цікавлять дослідника (задаємо додаткові питання).

Недоліки:

Необхідність безпосереднього контакту дослідника з опитуваним; процес дослідження та

аналізу займає багато часу; неможливо узагальнити результати.

Обсервація

Переваги:

Можливість обсервації фактів та з'ясування питань, які цікавлять дослідника (обсервуємо, можемо вибрати предмет обсервації).

Недоліки:

На дослідження може впливати суб'єктивна оцінка («кожен бачить те, що бажає побачити»); аналіз займає багато часу.

Аналіз документів

Переваги:

Можливість побачити контекст заходу з формальної сторони.

Недоліки:

Проблеми з отриманням документів; фрагментарність документів; брак інформації про обставини, при яких створено документ.

Всі методи збору інформації взаємодоповнюються і тому необхідно використовувати більше ніж один метод. Наприклад, методом анкетування можемо отримати інформацію про загальну думку, а при допомозі розмови можемо з'ясувати причини її виникнення. Якщо проводимо евалюацію реалізації програми навчання, можемо провести обсервацію занять та аналіз документів, тобто програми курсу.

Анкетування учасників є найрозповсюдженішим методом збору даних на курсах для вчителів. Запитаємо: чи для проведення евалюації курсу мож на опиратись виключно на анкетуванні? Відповімо: так, але якщо це буде свідомий вибір особи, яка проводить евалюацію (серед багатьох інших відомих їй способів оцінювання) та якщо будуть виконані наступні умови:

1. Анкета допоможе отримати інформацію, яка передбачена в плані і проекті навчання, що підлягає евалюації.
2. Анкета правильно підготовлена.
3. Учасникам навчання створено відповідні умови для надання ретельних відповідей, а саме⁹:
 - вони мають достатньо часу;
 - вони переконані, що їх думка щодо аспектів навчання, які підлягають оцінці, є дуже важлива;
 - ніхто не впливає на відповіді (формулювання питань в анкеті) опитуваних.

⁹ Л. Рее, *Планування і проектування навчання*, Видавничий Дім АВС, Варшава 1999.



4. Проведено ретельний аналіз зібраних даних, на основі якого можна робити висновки і формулювати рекомендації.

При розробці анкети необхідно використовувати знання методології. Необхідно пам'ятати про такі правила:

- Питання повинні бути короткими.
- Питання повинні бути чіткими та зрозумілими без фахової термінології.
- Не питайте одночасно про декілька аспектів, не використовуйте сполучників «і», «або»; розважте використання ком.
- У закритих питаннях запропонуйте повний список варіантів відповіді або залишіть можливість опитуваним дописати власну відповідь.
- Не задавайте питань, які можуть викликати заклопотання.
- Не задавайте питань, які натякають на відповідь.

Можна збирати інформацію менш формальним способом, привабливим для учасників дослідження. Це так звані раунди, плакатні сесії, анкети без слів, але із смішними малюнками (сонечка, валізи, тощо). Немає значення, яким способом отримуємо інформацію, але це повинно бути передбачено у проекті евалюації і процес повинен бути задокументований. Якщо це групова дискусія, її необхідно записати на магнітофон і пізніше провести аналіз отриманого матеріалу. Це стосується і раундів: якщо не зробимо аудіо запис, не матимемо матеріалу для аналізу.

Коли проектуємо збір даних, необхідно задуматися, які в нас будуть можливості. Це нам дозволить відповісти на ключове питання. Питання «яким чином» пов'язане з питанням «від кого» ми будемо отримувати дані. На нашому прикладі курсу для тренерів продемонструємо способи і джерела збору даних.

Ключове питання:

1. В якій мірі знання та вміння, отримані на курсі, допоможуть тренерів самостійно планувати і організовувати навчання?

Способи збору даних:

Розмови:

Учасники курсу (з групи 20 осіб буде вибрано 5)

Тренери (з групи 20 буде вибрано 4)

Анкетування:

Всі учасники.

Аналіз документів:

Програма курсу, навчальні матеріали, результати роботи учасників.

Ключове питання:

2. В якій мірі учасник курсу може запланувати і організувати навчання?

Способи збору даних:

Аналіз документів:

Матеріали, що опрацювали учасники, домашні завдання, протоколи проведення іспитів всіх учасників.

Обсервація:

Практика учасників – 5 осіб вибраних серед усіх учасників курсу.

Важливо визначити, коли використаємо кожен із запланованих способів збору даних. Чи будемо проводити розмови під час тривання курсу, чи на завершення? Чи учасники будуть заповнювати анкети на завершення кожного з'їзду (якщо це довгий курс), чи тільки на останньому з'їзді?

Відповіді на ці питання повинні бути надані в календарі евалюації, який є складовою частиною плану.

Окреме і дуже складне питання – це вміле конструювання окреслених в проекті евалюації інструментів дослідження. Необхідно дотримуватись принципів методології досліджень.

Цій темі присвячено багато книжок і їх варто прочитати. Якщо бажаємо навчитись це добре робити, необхідно використовувати набуті знання в практиці і постійно накопичувати досвід, аналізувати результати з точки зору збіжності власних очікувань з отриманою за допомогою окресленого інструменту інформацією. Досвід і рефлексія – найкращий шлях до вдосконалення своєї діяльності.

Підбір тестування

Незалежно від методу збору даних, необхідно відповісти на питання, КОГО будемо опитувати. Це називається підбором тестування. Неможливо провести розмови з цілою групою і тому треба вирішити, кого вибрати для співбесіди і які документи переглянути, щоб отримати необхідну інформацію. Навіть при анкетуванні, якщо проводимо широкомасштабне навчання, не завжди потрібно збирати інформацію від усіх учасників. Виникає питання: скільки осіб і кого необхідно запитати, щоб отримати середньостатистичну інформацію?



Коли проводимо евалюацію курсів, підбираємо для тестування невеликі групи респондентів. Якщо учасників курсу небагато, опитуємо всіх. Це називається вичерпний підбір. Але якщо вибираємо особи, об'єкти дослідження, говоримо про **цільовий підбір**. Тоді визначаємо людей, з якими будемо проводити співбесіду або анкетування, документи, які будемо аналізувати, заняття, на яких будемо присутні. Підбір буде залежати від наших цілей.

В рамках цільового підбору можемо використовувати різні стратегії підбору тестування. Наприклад, нас цікавить, як оцінюють заняття особи з найбільшим і найменшим багажем знань, або найбільш і найменш активні учасники (стратегія полярних прикладів). Можемо бути зацікавленими розмовою з особами, які висловлюють відмінні від інших погляди (стратегія супротивних прикладів). Або бажаємо обсервувати заняття, якими учасники не задоволені (стратегія прикладу, який заперечує правилу). Завжди можна визначити такі критерії, які відповідають нашим цілям і допомагають зробити підбір тестування. Вибір одиниць для дослідження може спиратись на вибраних методах дослідження. Наприклад, на основі обсервації учасників під час занять, вибираємо тих, хто найбільше і найменше зацікавлений темою. Або на основі аналізу анкетних відповідей вибираємо для обсервації цикл занять, який був низько оцінений.

Контракт для евалюації

Контракт для оцінки – це дуже важлива справа, пов'язана із плануванням та проектуванням евалюації. Сучасна евалюація є демократичним процесом. Це означає, що всі особи, які беруть участь у її процесі, мають можливість на нього впливати. На перший погляд здається, що надання можливості всім задіяним особам впливати на евалюацію неможливе з організаційних приводів (наприклад, як працювати з майбутніми учасниками над проектом евалюації курсу?). Контракт для евалюації може створити таку можливість.

Укладаючи контракт для евалюації, ознайомлюємо всі причетні особи з планом та проектом і запитуємо їх, чи вони приймають пропонувану форму і погоджуються брати в ній участь. Треба також пояснити учасникам евалюації, чому служать її результати і з якою метою ми будемо їх

використовувати. Особам, від яких будемо збирати інформацію, належить забезпечити анонімність. Якщо когось можна ідентифікувати на основі відповідей, його необхідно про це попередити і запитати про згоду. Велику увагу необхідно приділяти питанням анонімності, конфіденційності¹⁰ та використанню результатів, тому що вони значно впливають на подання ретельної інформації. Якщо наші заміри не будуть для учасників таємницею, вони перестануть непокоїтись і будуть краще співпрацювати в процесі евалюації.

Контракт укладаємо на початку навчання, перед проведенням будь-яких дій, пов'язаних з евалюацією. Він може (але не обов'язково) бути частиною групового контракту.

В ситуації, коли тренер самостійно проектує навчання і проводить заняття, він також відповідає за проектування евалюації та укладення контракту. Але коли відповідаємо за один фрагмент курсу, який організовує хтось інший, необхідно ознайомитися з планом і проектом евалюації та запитати, чи укладено контракт. Необхідно отримати (краще у письмовій формі) чітке окреслення очікувань з боку людини, яка буде проводити евалюацію.

Для підведення підсумків представимо користь від **укладання та реалізації контракту евалюації**:

- діємо етично, всі учасники евалюації мають визначені права і ролі, а процес і результати евалюації не будуть використані в інших цілях, ніж тих, які записані у контракті; це обмежує можливість маніпулювання;
- активізуємо всіх учасників евалюації;
- учасники наших занять мають можливість навчитися проводити евалюацію шляхом свідомої участі у процесі.

Наступне питання, над яким необхідно задуматись, це укладання **плану евалюації**. Необхідно визначити:

- розподіл обов'язків;
- календар заходів;
- спосіб нагляду за ходом евалюації.

Всі ці питання пов'язані із організаційною сферою. Якщо все ретельно заплануємо, то проведемо евалюацію легко, ефективно і організовано.

Організаційна сфера має суттєве значення, коли дослідження стосується широкомасштаб-

¹⁰ Анонімність – особи, від яких була одержана інформація не будуть ідентифіковані у звіті з евалюації. Конфіденційність – ніхто, крім евалюатора не має права отримати особисті дані осіб.



ного заходу і над реалізацією працює багато осіб. Ключове завдання – визначити відповідальних за кожен з елементів. Хтось повинен управляти евалюацією, це може бути тренер, організатор курсу або інспектор. Управляючий повинен розподілити завдання між іншими учасниками команди, звертаючи увагу на їх здібності та можливості. Хтось може провести індивідуальні співбесіди, тому що вміє слухати і легко встановлює контакти з людьми, інша особа буде аналізувати дані, тому що в неї це добре виходить, тощо.

Наступний крок у ефективному проведенні евалюації – опрацювання календаря заходів, тобто, що і коли будемо виконувати.

На сусідній сторінці можете побачити приклад календаря заходів.

Якщо проводимо широку евалюацію, неможливо обійтися без календаря заходів, бо можна забути про якісь завдання. Необхідно проводити нагляд за евалюацією, тобто перевіряти, чи все йде згідно з календарем заходів, планом та проектом. Варто підкреслити головні справи, на які будемо звертати особливу увагу: це підготовка проекту евалюації перед початком навчання, укладання контракту перед початком діяльності, збір даних у відповідному часі.

Якщо не управляємо цілим процесом евалюації, а організатор звернувся до нас з проханням провести фрагмент евалюації, що стосується наших занять, також слід звернути увагу на чіткий розподіл завдань. Необхідно з'ясувати що, хто і коли повинен виконати.

Конкретні рішення на тему розподілу сфер відповідальності, часу проведення дій та нагляду за виконанням можна приймати тільки тоді, коли підготуємо проект евалюації.

Пропонуємо цитату, яка добре ілюструє специфіку планування і проектування евалюації:

Дослідження починаємо від проекту, який спрямує на досягнення мети, тобто отримання відповідей на поставлені питання. Проект дослідження допоможе нам 'ятати про мотиви проведення дослідження, буде заохочувати зондувати питання різними способами. Проект допоможе зібрати вірогідні дані та переконати особи, які будуть читати звіт, що дані були отримані у систематичний та продуманий спосіб. Добрий проект (...) допоможе не втратити з поля зору

проблему, яку досліджуємо та не розсіяти увагу, займаючись (...) такою кількістю напрямків, які пізніше важко буде об'єднати.¹¹

Принципи аналізу даних та вказівки щодо опрацювання евалюаційних звітів

Кількісний та якісний аналіз даних

Аналіз даних, що були зібрані за допомогою різних інструментів, це дуже важкий етап евалюації. І знову приходять на допомогу план і проект евалюації, визначаючи напрямок аналізу, зосереджують увагу на пошуку інформації, яка дозволить оцінити вартість виконаної діяльності, зробити висновки на майбутнє та прийняти рішення щодо об'єкту евалюації. Рішення можуть бути такими:

- ми задоволені своїми діями і не будемо нічого змінювати;
- ми чогось не зауважили, зробили помилки і, щоб у майбутньому уникнути їх, необхідно виправити деякі елементи і ввести кілька нових рішень;
- наша діяльність безрезультатна, не принесла нам сподіваних результатів і ми повинні відмовитись від цієї діяльності.

Кожна з тих рекомендацій на майбутнє повинна бути підтверджена зібраними і опрацьованими у процесі евалюації даними. Вони мають кількісний (якщо це лічби) і якісний характер (якщо це стенограма співбесіди).

Аналіз даних також може бути кількісним та якісним. Можна провести кількісний аналіз даних, отриманих на основі якісної обсервації (наприклад, відношення тренера до учасників під час занять), якщо порахувати кількість приязних та неприязних коментарів тренера на протязі одного модуля. Якщо опишемо, які саме коментарі висловлював ведучий, одержимо якісний аналіз. Цей простий приклад показує, як можуть взаємодоповнюватись якісний і кількісний підходи.

Не можна однозначно відповісти на питання, який аналіз, якісний чи кількісний, є більш переконливим. Це залежить від питань, на які шукаємо відповіді і які окреслено у проекті евалюації.

Якщо бажаєте поповнити знання про якісний та кількісний аналіз, пропонуємо прочитати *Статистика для педагогів* (С. Ющик, вид. Adam Marszałek, Торунь 2001) і *Аналіз якісних даних* (М. Б. Майлс, А. М. Губерман, вид. Trans Humana, Бялисток 2000).

¹¹ Х. Рубін, І. Рубін, *Як прямувати до мети і не зв'язати собі руки? Проектування якісних співбесід*, у Л. Корпорович, *Евалюація в освіті*, Oficyna Naukowa, Варшава 1997.



ЗАВДАННЯ ТА ВІДПОВІДАЛЬНІ ОСОБИ

за діяльність пов'язану перебігом процесу евалюації навчання

ЗАВДАННЯ (дії)	ОСОБИ (Р – рішення, В – виконання)						
	Начальство	Керівні кадри	Керівник форми вдосконалення	Тренер	Учасники	Замовник навчання	Інші
Визначити, для кого проводимо евалюацію							
Визначити, для кого пишеться звіт							
Визначити цілі евалюації (наприклад, навіщо її проводимо)							
Визначити об'єкт евалюації (наприклад, курс ХХХ)							
Визначити сфери евалюації (наприклад, 1. Хід занять, 2. Організація курсу, 3. Ефекти для замовника)							
Визначити ключові питання до кожної із сфер евалюації (наприклад, 1.1 Як учасники реагують на навчання?)							
Визначити критерії евалюації (критерії: що вкаже на те, що ... необхідне, корисне, ефективне, суттєве...)							
Вибір методів дослідження кожної сфери (обсервація, розмови, аналіз документів, анкетування)							
Підбір тестування (наприклад, скільки осіб запросити до співбесіди, якщо анкетування, то якої групи учасників, тощо)							
Опрацювання інструментів (наприклад, анкета, аркуш обсервації, тощо)							
Проектування ходу евалюації – календар							
Представлення до розгляду проект евалюації, винесення рішення							
Реалізація запланованої діяльності							
Нагляд за ходом евалюації							
Аналіз зібраних даних							
Написання звіту							
Представлення звіту до розгляду							
Звітування, публікація, презентація звіту							
Ознайомлення зацікавлених осіб/замовників із результатами евалюації							
Зберігання документів з проведення евалюації							
Діяльність, пов'язана з висновками та рекомендаціями звіту							



Звіт із проведення евалюації

Після завершення дослідження звіт із проведення евалюації часто залишається єдиним матеріальним доказом. Це перший привід, чому його необхідно написати. По-друге, у звіті записуємо відповіді на ключові питання, тобто питання, які були окреслені у проекті евалюації. Необхідно також задокументувати складний процес аналізу даних і зроблені на його основі висновки. Ще один привід, для якого необхідно написати звіт, – необхідність підтвердження фактами (зібрані дані) наших тез щодо об'єкту евалюації. Кожна пропозиція стосовно об'єкту евалюації повинна ґрунтуватися на фактах, а у звіті їх можна прекрасно зібрати і показати.

Окрім презентації аналізу даних та відповідей на ключові питання у звіті повинен бути представлений опис об'єкту евалюації. Важливо, щоб особа, яка читатиме звіт зрозуміла, що підлягало евалюації і на яку тему зроблені висновки. У звіті повинні бути описані умови, в яких проходила евалюація (чи реалізація відбувалася згідно з планом та проектом, чи були внесені поправки, які). Якщо відбулись певні події, які вплинули на об'єкт евалюації або на саму евалюацію (наприклад, під час курсу для інспекторів вийшов новий указ про нагляд над школами), це також треба описати у звіті. Після цього необхідно показати результати. Пропонуємо це зробити, відповідаючи на ключові питання (див. схема). У наступному розділі описуємо висновки та рекомендації. Іноді особи, для яких пишемо звіт із проведення евалюації, не

бажають, щоб автор звіту формулював рекомендації. В звіті необхідно показати план і проект евалюації та інструменти збору даних.

Розглянемо уважно розділ звіту, у якому описуємо результати евалюації. Збір даних здійснюється різними методами, тому в нас будуть нотатки з обсервації, стенограми розмов, відповіді на відкриті та закриті анкетні питання, тощо. Перед тим, як досліджувати цей матеріал, його необхідно розділити на частини згідно з методом збору інформації. Після цього починаємо підраховувати відповіді на кожне із закритих питань або аналізувати співбесіду. Звіт з проведення евалюації – це документ, у якому повинні бути відповіді на ключові питання. Може бути так, що при допомозі анкетування ми отримали інформацію, яка допоможе нам відповісти на два з п'яти ключових питань. У співбесідах будуть відповіді на інші три питання, а аналіз даних повинен надати можливість формулювання відповідей на всі п'ять ключових питань. Для того, щоб відповісти на ключові питання, не вистачить тільки звести дані.

У зв'язку із тим, пропонуємо організувати основну частину звіту навколо ключових питань. У підрозділах звіту, де будемо описувати кожне з питань, зберемо дані, які були отримані різними методами, але відповідають на визначене ключове питання. Таким чином отримаємо опис проблеми, яку досліджуємо. До цього опису слід включити критерії евалюації і тоді можна оцінити, чи ми задоволені дослідженою ситуацією.

Наведемо приклад курсу для тренерів:

Опис результатів

1. Ключове питання

В якій мірі знання та вміння отримані на курсі допоможуть тренерів самостійно планувати і організовувати навчання?

Методи збору даних:

- розмова
- анкетування
- аналіз документів

Критерій
придатність курсу
для тренерської роботи

2. Ключове питання

В якій мірі учасник курсу може запланувати і організувати навчання?

Методи збору даних:

- аналіз документів
- обсервація

Критерій
ефективність роботи
учасників при плануванні
та організації навчання



Для відповіді на кожне з ключових питань використовуємо визначені критерії. Це слід відобразити в структурі звіту.

Пропонований зміст звіту:

Опис заходу	Опис курсу, його цілі, організація, учасники, тривалість, тощо.
Опис проведення евалюації	Представляємо проект і план евалюації
Опис умов, за яких була проведена евалюація	Описуємо, чи евалюація була проведена згідно з планом та проектом. Якщо ми ввели зміни, описуємо, в чому вони полягали і чим були викликані.
Результати (відповіді на ключові питання)	Порівнюємо результати аналізу даних з визначеними критеріями і відповідаємо на ключові питання, подані в проекті евалюації
Висновки/рекомендації	Формулюємо на основі аналізу даних.
Додатки	Приклади використаних інструментів дослідження; проект евалюації, якщо він дуже великий і був представлений у другій частині тільки скорочено; таблиці, схеми, які презентують важливі дані, скорочено описані у звіті.

Необхідно прослідкувати, щоб усі адресати проекту ознайомилися із результатами проведення евалюації. Варто задуматися, як це зробити. Можна доручити звіти, а можна провести усну презентацію.

Тільки після того, як ми провели аналіз даних, зробили висновки, написали звіт та внесли зміни до діяльності, можемо говорити про завершення процесу евалюації.

Евалюація в роботі тренера – приклад з практики

Приклад 1

Евалюація курсу при використанні «келецької дискусії»

Евалюація курсу вимагає використання різних інструментів – не тільки анкети, які учасники заповнюють на завершення модуля, зустрічі або циклу зустрічей. Техніка «келецька дискусія» поєднує елементи анкетування та групової співбесіди.

ХІД ДИСКУСІЇ

1. Учасники дають письмові відповіді (анонімно) на декілька питань. Відповіді цілої групи та відповіді на кожне з питань збираються окремо.
2. Члени групи об'єднуються у команди. Команд повинно бути стільки, скільки було питань. Кожна команда отримує відповіді цілої групи на одне із питань. Команди повинні провести аналіз відповідей і представити його у формі плакату.

3. Групи по-черзі презентують відповіді на питання, що дає уяву про загальний погляд на визначену питаннями тему.

Ця техніка була використана для збору зворотної інформації (думки учасників) про зустріч на форумі *Якість в освіті (Варшава-Медзешин, 25-26 червня 1999 р.)*.

На чотирьох окремих картках, учасники самостійно та анонімно записали відповіді на питання:

1. Чого ви навчились на форумі?
2. Що вам сподобалось?
3. Що вам не сподобалось?
4. Що ви очікуєте від наступних зустрічей?

Після цього вони були об'єднані у чотири команди і працювали над одним із питань. Результати аналізу були продемонстровані у формі плакату.

Приклад 2

Евалюація методів роботи в проекті *Навчання сільських лідерів*¹²

Проект *Навчання сільських лідерів* був широкомасштабним заходом, спрямованим до сільського середовища. Його реалізовано в рамках програми АГРОЛІНІЯ 2000. Одним із підсумків цього проекту є дуже цінна публікація, яка описує теоретичні основи проведення евалюації програми, процес підготовки, процедури, інструменти і результати оцінки. Це матеріал, який можна використовувати для рефлексії над власним досвідом тренерської роботи.

Об'єктом евалюації в цьому проекті була методологія роботи тренерів. Заняття проводились

¹² А. Кеплінгер, А. Матусевич, *Практичні аспекти евалюації методу роботи «творча майстерня» – досвід проекту «Навчання сільських лідерів»*, Товариство Фонд Співпраці, Познань 2001.



у формі творчої майстерні. В рамках цього об'єкту проведено евалюацію таких **сфер**:

1. Підготовка тренерів до занять.
 - 1.1. Сценарії занять.
 - 1.2. Матеріали для учасників.
 - 1.3. Підготовка залу.
2. Проведення занять.
 - 2.1. Початок занять.
 - 2.1.1. Знайомство з тренерами і іншими особами, які відіграють важливу роль на з'їзді.
 - 2.1.2. Знайомство з учасниками.
 - 2.1.3. Презентація цілей і теми (курсу/з'їзду).
 - 2.1.4. Укладання контракту (I з'їзд) або обговорення контракту (II і III з'їзди).
 - 2.1.5. Інтеграція групи.
 - 2.2. Хід занять.
 - 2.2.1. Керування груповим процесом.
 - 2.2.2. Різноманітність діяльності учасників.
 - 2.2.3. Управління часом.
 - 2.2.4. Інструкції та коментарі тренерів (мова, точність).
 - 2.3. Евалюація робочого дня.
 - 2.4. Реалізація запланованих цілей.
3. Стиль роботи тренерів.
 - 3.1. Взаємовідносини між тренером і групою.
 - 3.1.1. Дотримання правил (дисципліна в групі).
 - 3.1.2. Формування відносин з групою.
 - 3.2. Взаємовідносини між тренерами.

Критерії евалюації були описані таким чином:

Де-факто, це вже СТАНДАРТ (розуміти як список необхідних вимог) роботи тренера в програмі.

Тренери мають підготовлений вступний сценарій відповідний до стандарту і критеріїв проекту. Сценарій передбачає матеріали (аркуші) для учасників. Вони зрозумілі, корисні і привабливі.

Перед початком занять тренери проводять відповідну підготовку навчального приміщення.

На початку курсу тренери представляють себе та інших осіб, які відіграють важливу роль на з'їзді. На першій сесії ознайомлюють учасників із цілями і темою курсу (з'їзду), укладають (обговорюють) угоду щодо засад і правил роботи; вирішують організаційні питання. Тренери мають обов'язок дотримуватися прийнятих норм і слідкувати за тим, щоб ніхто

їх не порушував. Від початку занять вживають заходів з метою інтеграції групи.

Заняття проводяться в різній формі, надають можливість учасникам і тренеру виконувати різноманітну діяльність. Тренери подають зрозумілі інструкції та коментарі. Кожна вправа завершується обміном досвіду та підведенням підсумків (завершенням) зі сторони тренера. Так само виглядає завершення кожного навчального дня. Ефективне управління часом дозволяє дотримуватись визначеного плану дня.

Тренери співпрацюють між собою під час проведення занять, розподіляють ролі таким чином, щоб їх активність була врівноваженою. У взаємовідносинах з групою домінує асертивний стиль спілкування. В мові тіла тренерів домінують показники «теплого» стилю. Тренери активно слухають учасників. У своїх висловлюваннях переважно використовують відкриті питання. Під час занять збирають зворотну інформацію. Учасники мають вплив на прийняття рішень, які стосуються групи. Мають почуття реалізації запланованих цілей навчання.

В рамках заходу розроблено:

- «стандарт сценарію занять» (список елементів, які повинні бути присутніми в сценарії);
- критерії оцінки сценарію – у трьох аспектах:
 - відповідність із засадами роботи з групою;
 - відповідність із засадами організації навчальної ситуації;
 - відповідність із засадами ефективної діяльності;
- стандарт і критерії оцінки рамкової програми.

Опубліковані **інструменти евалюації**:

- вказівки до обсервації:
 - дії, які виконав тренер перед початком занять;
 - дії тренера у фазі початку занять;
 - дії тренера з метою інтеграції групи;
 - вербальна і невербальна поведінка тренерів;
 - час активної роботи тренерів і навчальної групи;
 - дії тренера з метою збору зворотної інформації від учасників занять;
 - поведінка тренерів у відношенні до групи (асертивна, неасертивна);
 - поведінка тренерів у відношенні до групи і другого тренера (в парі).



- співбесіди з учасниками (на основі визначених допоміжних питань);
- анкетування учасників.

Особи, які проводили евалюацію використовували календар заходів, на основі якого збирали дані на протязі трьохденного з'їзду.

Розглянемо головні позитивні аспекти евалюації, яка була запланована і проведена таким чином:

- необхідність проведення евалюації задекларували самі тренери та організатори навчання, які були незадоволені практикою першого курсу (оцінка тренерів була незрозумілою, використовувались неясні процедури і критерії);
- евалюацію самостійно підготували (план, проект, інструменти) особи, які були задіяні у навчання;
- евалюаторами (особами, які збирають дані та оцінюють роботу тренерів) були особи, яких команда вибрала з кола тренерів, тобто була використана модель рівної перевірки (*peer review*), яка вважається найкращою, якщо головна мета евалюації полягає у вдосконаленні (спеціалісти для спеціалістів, без бюрократичних наслідків).

Приклад 3

Як заохочувати учасників до співпраці в процесі збору даних?

Вступ до анкети¹³

Просимо щиро відповідати на питання і подавати, якщо це можливо, конкретні приклади. Тренери очікують ретельної зворотної інформації, як похвальної, так і критичної. Прагнемо вдосконалити наш курс і спосіб навчання, а це можна зробити тільки з вашою допомогою. Напевно вам не подобається, коли хтось фальшиво хвалить або критикує вашу роботу тоді, коли вам необхідна інформація для вашого розвитку. Напевно ви б хотіли знати, що виконуєте добре, а що ні, для того, аби це виправити. Ми очікуємо, щоб ви нам про це розповіли. Звертаємось з проханням допомогти.

Психологічні і етичні аспекти евалюації

Евалюація – це процес, в результаті якого можна провести оцінку об'єкту евалюації.

Людина оцінює значно частіше, ніж це можна було б припустити. І вистачить хвилину задуматись, щоб визнати цей факт цілком природнім. Крім осіб з дослідницьким хистом, дійсність цікавить людей, перш за все, з перспективи того,

- що окрилює або відштовхує,
- що загрожує або сприяє,
- що підвищує або знижує.

*Важко викликати в людях безпристрасне відношення спостерігача там, де можуть бути задіяні їх інтереси, навіть тільки потенційні (...)*¹⁴

Факт, що нас оцінюють (безпосередньо або проводиться оцінка проекту, у якому ми беремо участь), викликає в нас емоції. А вони можуть перешкоджати в об'єктивному погляді на дійсність. І тому проводячи заходи, необхідно на самому початку повідомляти про критерії евалюації. Психологи радять: *Якщо для кожного етапу (процесу евалюації) визначимо ясні критерії оцінки перед тим, як будемо оцінювати, значно зросте елемент об'єктивізму*¹⁵.

На основі евалюації виставляється оцінка. В оцінці є небезпека, яка пов'язана із неправильно зрозумілою об'єктивністю. Тому так важливо пам'ятати, що завжди потрібно оцінювати згідно із визначеними критеріями.

Проблеми з прийняттям оцінки полягають у тому, що ми до них відносимось як до виразу об'єктивної правди. Часто забуваємо, що це тільки чиясь думка, одна з багатьох можливих. Коли боїмося оцінок і вони викликають в нас бунт, одночасно дозволяємо їм сильно впливати на наше життя. Якщо не відносимось до оцінок інших, як до думок, дозволяємо щоб чиясь ієрархія цінностей домінувала над нашою¹⁶.

Якщо тренер це розуміє, то усвідомлює, що визначення критеріїв може вирішувати про остаточну оцінку заходу або людини.

¹³ Д. Едвардс, *Методи евалюації курсу*, в *Евалюація в школі. Вибрані тексти*, ред.. Х. Мізерек, MG, Ольштин 1997.

¹⁴ М. Косовська, *Моральні норми. Спроба систематизації*, PWN, Варшава 1985.

¹⁵ Б. Войцішке, *Психологія оцінювання: механізми, пастки, засоби запобігання*, у *Евалюація процесу навчання у вищій школі*, А. Бжезінська, Я. Бжезінський (ред.), Humaniora, Познань 2000.

¹⁶ Х. Хамер, *Демон нетолерантності*, WSiP, Варшава 1994.



За професором А. Бжезіньською побоювання перед евалюацією можуть виникати з таких приводів¹⁷:

1. Немає досвіду позитивного впливу евалюації.
2. Страх перед тим, що нас оцінюють; не вміємо відрізнити оцінки свого «Я» від оцінки наших дій і їх результатів.
3. Вважаємо, що евалюація – це оцінка, спрямована виключно на пошук недоліків у нашій роботі.
4. Не розуміємо принципів проведення евалюації, якщо не беремо участі у процедурі підготовки (наприклад, при визначенні критеріїв не звернуто уваги на вашу думку).
5. Не маємо інформації щодо способів використання результатів евалюації.

Аби щось виправити у своїй роботі, необхідно побачити реальний стан речей і дозволити собі робити помилки. Розум та досвід говорять про те, що неможливо бути досконалим, але можна

вдосконалюватись. Цьому допомагає правильно проведена та використана евалюація.

Дуже важливо дотримуватися етичних норм, без яких евалюація стає цілком непридатною, а навіть шкідливою. Об'єднаний комітет Стандартизації освітньої евалюації розробив опис евалюації у формі переліку 30 стандартів¹⁸. В цілому світі знають та погоджуються з цими стандартами.

Щоб відповідати етичним нормам, евалюація повинна бути:

- корисною – можна використовувати результати (7 стандартів);
- точною – професійною та ґрунтовною (12 стандартів);
- можливою до виконання (з огляду на практику та політику), а ефекти будуть виправдовувати матеріальні витрати (3 стандарти);
- правильною – законною, з огляду на інтереси учасників і всіх, кого вона стосується (8 стандартів).¹⁹

СТАНДАРТИ ЩОДО КОРИСТІ ЕВАЛЮАЦІЇ

1. Визначення учасників і осіб зацікавлених евалюацією	Необхідно визначити учасників евалюації та інші зацікавлені особи, щоб можна було взяти під увагу інтереси всіх цих осіб.
2. Вірогідність евалюації	Особа, яка проводить евалюацію повинна викликати довіру і бути компетентною. Тоді результати евалюації отримають найвищий рівень вірогідності та акцептації.
3. Діапазон інформації	Отримана інформація повинна мати такий діапазон, щоб можна було дослідити важливі питання і одночасно вона повинна бути адекватною до потреб замовника і учасників/зацікавлених осіб.
4. Визначення вартості	Різні точки зору, способи мислення, процедури, на яких ґрунтується інтерпретація результатів евалюації, повинні бути ретельно описані, щоб можна було побачити систему цінностей, яка за ними стоїть.
5. Зрозумілість звіту	Звіт з проведення евалюації повинен описувати програму яка підлягала оцінці, контекст, у якому вона була реалізована, а також цілі, дії та результати евалюації. У звіті повинна бути ясно подана основна інформація про програму.
6. Терміновість та можливість розповсюдження звіту	Важливі результати кінцевої та проміжної евалюації повинні бути підготовлені у відповідному часі, щоб зацікавлені особи змогли їх використати.
7. Дієвість евалюації	Евалюація повинна бути запланована, проведена та представлена таким чином, щоб учасники/зацікавлені особи могли брати участь у її процесі, що збільшить їх довіру до використання результатів.

¹⁷ А. Бжезіньська, *Психологічні аспекти евалюації у вищій школі* (реферат, виголошений на загально польській конференції *Евалюація у процесі навчання у вищій школі: психологічні аспекти*, Познань- Кекш 20-21.10.2000 р.)

¹⁸ Розуміємо як перелік вимог до евалюації; від допомагає провести метаевалюацію (евалюацію евалюації)

¹⁹ Більше на цю тему можна довідатись з підручника *Автоевалюація в школі*, CODN, Варшава 2003.



СТАНДАРТИ ТОЧНОСТІ ЕВАЛЮАЦІЇ

1. Документи програми	Необхідно вести прозору і докладну документацію програми, щоб її можна було однозначно ідентифікувати.
2. Аналіз контексту	Необхідно описати контекст, у якому була реалізована програма, щоб можна було визначити фактори, які впливали на реалізацію.
3. Опис цілей і перебігу евалюації	Необхідно описати цілі і хід евалюації, щоб її можна було ідентифікувати і оцінити.
4. Вірогідні джерела інформації	Джерела інформації, які використовуємо для проведення евалюації, повинні бути чітко описані, щоб можна було оцінити вірогідність інформації.
5. Вірогідність інформації	Необхідно так вибрати, розробити та використовувати процедури збору даних, щоб їх інтерпретація відповідала із цілям заходу.
6. Ретельність інформації	Необхідно так вибрати, розробити та використовувати процедури збору даних, щоб їх інтерпретація була ретельною.
7. Систематична перевірка інформації	Необхідно систематично перевіряти зібрану, оброблену та представлену інформацію і виправляти помилки.
8. Аналіз кількісних даних	Щоб ефективно відповісти на питання евалюації, необхідно систематично аналізувати кількісні дані.
9. Аналіз якісних даних	Щоб ефективно відповісти на питання евалюації, необхідно систематично аналізувати якісні дані.
10. Обґрунтування висновків	Щоб учасники і зацікавлені особи могли оцінити висновки, отримані на основі результатів евалюації, їх необхідно обґрунтувати.
11. Об'єктивний звіт	У звіті необхідно ретельно описати результати евалюації таки чином, щоб не створити можливості ними маніпулювати в залежності від преференцій або емоцій якоїсь групи.
12. Метаевалюація	Евалюація також повинна підлягати формативній і сумативній евалюації згідно з даними або іншими важливими стандартами. Завдяки цьому учасники/зацікавлені особи будуть мати можливість прослідкувати за процесом евалюації і побачити сильні та слабкі сторони заходу.

СТАНДАРТИ ЩОДО МОЖЛИВОСТІ ВИКОНАННЯ ЕВАЛЮАЦІЇ

1. Практичні процедури	Діяльність повинна бути практичною, зводити перешкоди до мінімуму та повинна подавати необхідну інформацію.
2. Політична ефективність	Евалюація повинна передбачати різні групи інтересів і брати їх під увагу на етапі планування. Це надасть гарантію співробітництва між ними, перешкодить діяльності, націленій на обмеження евалюаційних дій або використанню результатів у власних цілях.
3. Економічна ефективність	Евалюація повинна бути корисною, а отримана інформація – адекватною до витрачених засобів.



СТАНДАРТИ ПРАВИЛЬНОСТІ ЕВАЛЮАЦІЇ

1. Функція допомоги	Евалюація повинна бути запланована таким чином, щоб організації отримали підтримку в реалізації потреб всіх своїх членів.
2. Формальні узгодження	Необхідно записати обов'язки всіх осіб, які беруть участь у евалюації (що, як, коли, ким буде виконане). Тоді всі відчувають відповідальність за виконання запланованої діяльності.
3. Гарантування особистих прав людини	Необхідно так запланувати і провести евалюацію, щоб були захищені права людини.
4. Гарантування гуманних взаємодій	Особи, які проводять евалюацію повинні шанувати гідність інших.
5. Повна і справедлива оцінка	Евалюація повинна надати повну і справедливую оцінку сильних та слабких сторін програми. Повинна бути підґрунтям для розвитку сильних сторін та планування дій, пов'язаних з вирішенням визначених проблем.
6. Оголошення результатів	Сторони контракту із проведення евалюації зобов'язані запевнити доступ до результатів евалюації всім учасникам та іншим зацікавленим особам.
7. Декларація конфлікту інтересів	Необхідно ясно і відверто говорити про конфлікт інтересів, щоб він не вплинув негативно на хід процесу евалюації та її результати.
8. Фінансова відповідальність	Кошторис, який подає особа, що проводить евалюацію, повинен бути підтверджений фінансовою документацією.

На завершення

Хтось колись жартома сказав, що «тренер – це вища форма існування». Це такий вчитель, який настільки оволодів мистецтвом навчання, що може підтримувати інших вчителів у їх професійному вдосконаленні на цьому безперервному, нескінченному шляху до неосяжної висоти...

Робота тренера вийнято творча та інноваційна. Щоб допомагати вчителям не розгубитись у світі, який постійно змінюється, тренер сам повинен йти у ногу із змінами в освітній дійсності.

Якщо він проводить евалюацію власної роботи, це свідчить про його рефлексивний підхід. Інформація, отримана різними шляхами, заохочує задуматись над власною поведінкою та дає сили вчитися.

Евалюацію можна розуміти як роздуми над власною діяльністю – професійні роздуми...

Не «здається мені» – тільки «знаю».

Не «тому що так роблять інші», а «тому що досвід і знання показують, як треба робити».

СПРОБУЙТЕ!!!!

А, може, завдяки евалюації ви збудете почуття власної професійної безпеки!