

MINISTERUL EDUCAȚIEI AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI
FACULTATEA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, PSIHOLOGIE ȘI ARTE
CATEDRA DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Андрагогика

Курс лекций

Автор: Котылевская Татьяна,
конференциар

Discutat și aprobat
la ședința Catedrei de științei ale educației
Proces verbal nr. 3 din 14.02.2017
Șef catedră _____ conf. univ., dr., Tatiana Șova

Aprobat la Cosiliul Facultății de Științe ale Educației și Arte
Procesul verbal nr.2 din 29.11. 2017
Decanul _____ conf. univ., dr., Lora Ciobanu

Bălți, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Тема 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ АНДРАГОГИКИ

- 1.1. Становление андрагогики.....3
- 1.2. Научные основы андрагогики.....15
- 1.3. Взаимосвязь психологии и андрагогики.....24

Тема 2. АНДРАГОГИКА КАК ОБЛАСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

- 2.1. Особенности образования социально незащищенных групп
взрослого населения.....33
- 2.2. Подготовка и переподготовка безработных.....38
- 2.3. Специфика образования взрослых инвалидов.....43
- 2.4. Образование заключенных.....49
- 2.5. Образование мигрантов и беженцев.....50
- 2.6. Образование женщин.....51
- 2.7. Образование людей пожилого возраста.....52

Тема 3. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

- 3.1. Исторические корни образования взрослых.....57
- 3.2. Основы образования взрослых.....62
- 3.3. Содержание образования взрослых.....70
- 3.4. Инновации в образовании взрослых.....72
- 3.5. Непрерывное образование: теории, становление, характеристики.....75

Тема 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К АНДРАГОГУ

- 4.1. Роль андрагога в современном обществе.....84
- 4.2. Андрагог как субъект профессиональной деятельности.....86
- 4.3. Модель деятельности преподавателя-андрагога.....97
- 4.4. Отбор андрагогов.....101
- 4.5. Тьютор-андрагог.....102

Тема 5. ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

- 5.1. Социальные и психофизиологические особенности взрослых
обучающихся.....106
- 5.2. Развитие взрослых обучающихся.....111
- 5.3. Психологическая поддержка взрослых в обучении.....113
- 5.4. Влияние возраста на учебные способности.....115
- 5.5. Образовательные потребности взрослых.....116
- 5.6. Проблемы взрослых обучающихся.....119

Тема 6. ВОСПИТАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

6.1. Воспитание: сущность, концепция и принципы.....	123
6.2. Самовоспитание и перевоспитание взрослых.....	133
6.3. Практическая психология в воспитании взрослых.....	135
6.4. Содержание воспитания.....	141
6.5. Методы воспитания.....	146
6.6. Организационные основы воспитания взрослых.....	154
6.7. Диагностика в воспитании взрослых.....	161

Тема 7. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ ВЗРОСЛЫХ

7.1. Основы дидактики взрослых.....	169
7.2. Психологические механизмы обучения взрослых.....	176
7.3. Создание физических и психологических условий обучения.....	180
7.4. Создание благоприятных учебно-методических условий обучения.....	183
7.5. Организационно-деятельностная модель процесса обучения взрослых.....	190
7.6. Содержание обучения взрослых.....	198

Тема 8. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ, МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

8.1. Методы обучения взрослых.....	206
8.2. Технические средства обучения.....	216
8.3. Возможности виртуальной учебной среды.....	218
8.4. Формы организации обучения взрослых.....	222
8.5. Диагностика качества обучения взрослых.....	224
8.6. Технологии обучения взрослых.....	232
Глоссарий.....	268

Тема 1. ОБЩИЕ ОСНОВЫ АНДРАГОГИКИ

План

- 1.1. Становление андрагогики
- 1.2. Научные основы андрагогики
- 1.3. Взаимосвязь психологии и андрагогики

1.1. СТАНОВЛЕНИЕ АНДРАГОГИКИ

В условиях мощного развития рынка образовательных услуг, предлагаемых взрослым, сформировалось относительно новое направление образовательной сферы – андрагогика (от греч. *andros* – взрослый человек и *agoge* – руководство, воспитание).

В западных культурах этимология термина «андрагогика» в 1970-1980 гг. прошлого столетия вызвала широкую дискуссию, известную как «спор об андрагогике» (Andragogy Debate), который в частности включил обсуждение определения, содержания, эффективности, пригодности андрагогики как теории учения взрослых (adult learning).

Исследованием происхождения термина «андрагогика» на Западе в разное время занимались разные ученые, например, Джеймс А. Дрейпер, Джозеф и Джудит А. Дэвенпорт, Джон А. Хеншке, Мэри К. Купер, Гер ван Энкеворт и др. В результате установлено, что термин был придуман немецким учителем старших классов грамматической школы Александром Каппом. Александр Капп интересовался идеями греческого философа Платона и в 1833 г. издал книгу под названием: «Образовательные идеи Платона», в которой, в частности, писал о необходимости учиться всю жизнь. Термин «андрагогика» впервые появляется в названии одного из разделов его книги: «Андрагогика, или образование мужчины во взрослом возрасте» (Andragogy or Education in the Man's Age). На шестидесяти страницах, пишет Й. Райшманн, А. Капп доказывает, что образование, размышление над собой (саморефлексия) и воспитание характера суть главные ценности человеческой жизни. Он далее обращается к обучению профессиям лекаря, солдата, педагога, оратора, правителя и воспитанию мужчин как отцов семейства. Й. Райшманн отмечает, что А. Капп не объяснял термин «андрагогика», и непонятно, сам ли он придумал его или заимствовал у кого-то еще. Он не разрабатывал теорию, но оправдывал андрагогику как практическую необходимость образования взрослых. Незавершенность понятия андрагогика была обусловлена, по мнению Й. Райшманна, наличием других терминов и идей. Сама идея учения взрослых не была в то время необычной ни в Европе с ее движением просвещения, читательскими обществами, образованием рабочих и т.п., ни в Америке с ее Институтом Франклина в Филадельфии,

Институтом Лоуэлла в Бостоне, лицейским движением, городскими библиотеками, музеями, сельскохозяйственными обществами. Все эти существовавшие инициативы «имели свои важные даты между 1820-1840 гг. и свою терминологию, поэтому новый термин не был нужен». В 1998 г. Джон А. Хеншке высказал убеждение, что задолго до того, как термин «андрагогика» появился в печати в 1833 г., древнегреческие и древнееврейские педагоги использовали слова, которые, будучи предшественниками андрагогики, включали элементы данного понятия, отражавшие его разнообразные смыслы и определения.

Появившись в 1833 г., термин «андрагогика» сразу вызвал бурную дискуссию в среде ученых. Известно, что «против самой идеи изучения и развития образования взрослых в качестве специфического предмета возражал такой известный философ и педагог как И. Гербарт». Он усматривал в обособлении андрагогики как науки об образовании взрослых опасность «узаконивания вечного несовершеннoлетия». Тем не менее, как в 1700-х, так и 1800-х гг. определенные силы и факторы оказали влияние на организацию учения, его содержание и местонахождение. В число этих факторов вошли, во-первых, индустриальная революция, повлекшая за собой передвижение населения из сельских в городские районы, чтобы работать на заводах и заниматься другой, нетрадиционной, деятельностью. Во-вторых, усложнение навигации, военного дела, коммерции. В-третьих, создание частных обществ для просвещения народных масс, большая часть которых была безграмотной. В 1814 г., пишет Джеймс А. Дрейпер, появилась первая книга, посвященная детальному описанию новых школ для взрослых, а возможно и первая история английского образования взрослых, написанная врачом, членом одного из обществ, обучавших взрослых бедняков читать Священное Писание, Томасом Полом: «История происхождения и развития школ для взрослых». Т. Пол был среди первых, кто обратил внимание на такое явление, как образование взрослых, его роль в обществе и придумал сам термин – adult education, т.е. образование взрослых. Во времена Т. Пола начальное образование рассматривалось как благотворительность. В это время по разнообразным мотивам активно создавались благотворительные школы, и поставлялась недорогая духовная литература для взрослых и детей. Позже эти и другие учебные программы стали тем основанием, на которое, в конце концов, стали опираться теории народного образования для взрослых.

Одно из известных исследований истории возникновения и употребления термина «андрагогика» принадлежит голландскому педагогу взрослых Гер ван Энкеворту, который опубликовал полученные им результаты в 1971 г. в статье «Андрагогика: новая наука», на

которую позднее ссылался Малколм Ш. Ноулз. Согласно ван Энкеворту, А. Капп применил термин «андрагогика» в описании образовательной теории Платона, хотя сам Платон никогда этого термина не использовал. Несколько лет спустя более известный немецкий философ Йохан Фридрих Герbart «признал» термин, решительно выступив против его использования: «великий философ имел больше влияния, чем простой учитель, поэтому слово было забыто и исчезло почти на сто лет». Вновь в употреблении ван Энкеворт обнаружил данный термин в 1921 г. (по другим источникам термин появился в 1924 г.). Его использовал немецкий ученый-социолог Юджин Розеншток, преподававший в Академии труда во Франкфурте. В докладе Академии в 1921 г. Ю. Розеншток выразил мнение, что образование взрослых требует особых преподавателей, особых методов и особой философии. Причем «недостаточно переносить достижения образовательной теории (или педагогики) на ситуации взрослых ... такие преподаватели должны быть профессионалами, способными сотрудничать с обучающимися; такой преподаватель в противоположность педагогу может быть только андрагогом». До 1962 г. Ю. Розеншток был уверен, что именно он придумал данный термин, когда ему сообщили о его более раннем употреблении А. Каппом и Й.Ф. Герbartом. Ван Энкеворт пишет, что Ю. Розеншток использовал термин «андрагогика» в целом ряде случаев, и что он был заимствован некоторыми из его коллег, но не получил общего признания.

Затем голландский ученый обнаруживает термин «андрагогика» у швейцарского психиатра Хайнрика Ханзельманна в книге «Андрагогика: природа, возможности и пределы образования взрослых», которая была опубликована в 1951 г. В ней рассматривался немедицинский уход или перевоспитание взрослых. Только спустя шесть лет, в 1957 г., термин «андрагогика» входит в контекст образования: немецкий учитель Франц Поггелер публикует книгу под названием «Введение в андрагогику: основные вопросы в образовании взрослых». С этого времени термин начинает использоваться в других странах Европы, прежде всего, в Югославии, Венгрии, Нидерландах. В 1954 г. профессор Т.Т. тен Хаве из Нидерландов использовал термин «андрагогика» в своих лекциях, а в 1959 г. опубликовал план (outline) для науки андрагогики (for a science of andragogy).

Как пишет ван Энкеворт, голландская научная литература различает три понятия: andragogy, andragogics и andragology. Если первое переводится на русский язык как андрагогика, то два других не имеют соответствий в русском языке. Тем не менее, в определении ван Энкеворта **andragogy** – это «намеренная и профессионально управляемая деятельность, которая нацелена на изменение взрослых людей»; **andragogics**

– это фон (the background) «методологической и идеологической систем, которые управляют текущим процессом андрагогики»; **andragology** – это «научное исследование того и другого». Вслед за ван Энкевортом М.Ш. Ноулз пишет о нарастающем использовании термина «андрагогика» педагогами взрослых в странах Европы и Америки. Среди них Бертран Шварц во Франции, Дж.А. Симпсон в Англии, Феликс Адам в Венесуэле. Анализируя в 2004 г. продвижение андрагогики в разных странах, Й. Райшманн отмечает, что в 1969 г. в Югославии появляется научный журнал по вопросам образования взрослых под названием «Andragogija», действует «Югославское общество андрагогики». В 1993 г. основан словенский «Андрагогический центр республики Словения» и журнал «Андрагогическое знание». Пражский университет в Чехии учредил кафедру андрагогики. В Польше не позднее 1994 г. в рамках модернизации направлений и содержания подготовки педагогов был введен обязательный для всех педагогических специализаций предмет – андрагогика, учитывающий самые новые достижения этой «субдисциплины» в Польше и в мире. В 1995 г. университет Бамберг в Германии утвердил предмет «Андрагогика». Международный институт андрагогики существует в Венесуэле. С 1998 г. «Общество образования взрослых и непрерывного образования» Кореи издает журнал «Андрагогика сегодня». Появляются новые типы профессиональных учреждений, новые функции, роли, академически подготовленные профессионалы. Некоторые из новых профессиональных институтов включили слово андрагогика в свое название, подразумевая, однако, под этим образование взрослых. Причем считается, что использование в названии слова андрагогика придает институту «больше научности». На формальном уровне, термин «андрагогика» использовался как в коммунистических, так и в капиталистических странах. Его относили ко всем типам теорий, рефлексии, анализу, подготовке, лично ориентированным программам и развитию человеческого ресурса. Подобное профессиональное и академическое распространение термин получил во всем мире, причем, иногда его использовали, по словам Й. Райшманна, «демонстративно».

Говоря о распространении термина «андрагогика» в США, исследователи отмечают, что первым в Америку его принес Эдуард Кристиан Линдеман (1885-1953), на которого большое влияние оказали идеи Н.Ф.С. Грундтвига в Европе и которого считают отцом образования взрослых в США. В 1926 г. появилась его статья «Андрагогика: метод преподавания взрослым» и книга «Значение образования взрослых». Совместно с Мартой Андерсон в 1927 г. он публикует статью «Образование через опыт. Интерпретация методов Академии труда, Франкфурт-на-Майне, Германия», в которой, как отмечает Марк К. Смит, он описывает образование взрослых через понятие *andragogical*, т.е.

андрагогический, что является первым англоязычным употреблением термина. И хотя Линдеман ясно указал, что андрагогика была методом преподавания взрослым, данный термин в течение многих лет не приживался на новой почве. Сам Линдеман писал об андрагогике, отдавая дань европейскому влиянию, однако в своих основных трудах он употреблял термин «образование взрослых» как синоним андрагогики. Линдеман не пытался развивать данное понятие, поэтому термин «андрагогика» вошел в лексикон образования взрослых США более чем сорок лет спустя.

Популяризатором термина андрагогика стал Малколм Шепард Ноулз (1913–1997), который наделил андрагогику собственным смыслом, в связи с этим М.Ш. Ноулза часто называют отцом учения взрослых. Он был первым, кто попробовал создать исчерпывающую теорию образования взрослых через посредство понятия «андрагогика». Как отмечают Джон А. Хеншке и Мери К. Купер, А. Капп в 1833 г. впервые предложил данный термин. Э.К. Линдеман в 1926 г. был первым, кто принес его в США. Но на международном уровне термин вошел в общее употребление через труд, написанный Малколмом Ноулзом в 1970 г. (*The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs. Pedagogy*). Центральной фигурой образования взрослых в США М.Ш. Ноулз стал во второй половине XX в. В 1950 гг. он был исполнительным директором Ассоциации образования взрослых Соединенных Штатов Америки. Им написана первая история образования взрослых в США. Его попытки разработать концептуальную базу образования и учения взрослых через понятие андрагогика обсуждались и использовались очень широко. Деятельность М.Ш. Ноулза стала значительным фактором в переориентировании педагогов взрослых с позиции «образования людей» на позицию «помощи им учиться»

В представлении М.Ш. Ноулза, познакомившегося с идеей андрагогики, на протяжении всего XX столетия данный термин был связан с поиском научных теорий для описания и обоснования особенностей образования и учения взрослых, который вели ученые в странах Западной Европы и США. Такой теорией, по его мнению, должна была стать андрагогика. Через четыре года после смерти М.Ш. Ноулза С.Б. Мерриам утверждала, что андрагогика – это один из столпов теории учения взрослых наряду с самонаправляемым учением (*self-directed learning*), что будет порождать споры, дискуссии, исследования и таким образом продолжать обогащать наше понимание и на практике способствовать учению взрослых. Версию андрагогики М.Ш. Ноулза, с одной стороны, решительно поддерживали за ее практический подход, помогающий взрослым

учиться в рамках их собственного окружения и контекста. С другой стороны, версию андрагогики М.Ш. Ноулза отвергали как неадекватную и ненаучную.

Например, в 1984 г. П. Джарвис писал, что теория андрагогики приобрела статус признанной доктрины в образовании взрослых, не будучи обоснованной достаточным эмпирическим исследованием, оправдывавшим ее доминирующее положение. Тем не менее, в самом начале 1970-х гг., когда андрагогика и концепция о том, что взрослые и дети учатся по-разному, была представлена М.Ш. Ноулзом в Соединенных Штатах, эта идея стала новым открытием, воодушевила множество последующих исследований и разожгла споры. В целом спор об андрагогике – *Andragogy Debate* – продолжался, возобновляясь, более двух десятилетий.

В настоящее время андрагогика вполне оправданно претендует на статус самостоятельной отрасли науки. Основание – собственный научный аппарат, богатая практика, глубокие научные концепции и принципы. Все это позволяет разграничить сферы интересов андрагогики и педагогики, доказывает полную обоснованность выделения андрагогики в самостоятельную научно-практическую область.

Ранее процесс приращения человеком знаний на протяжении всей жизни не составлял особой проблемы, так как обновление образовательного багажа не было столь масштабным и глубоким. Однако, закладывая основы педагогики, Я. А. Коменский доказывал необходимость продолжения обучения и во взрослом возрасте. Человеку приходится учиться и переучиваться всю жизнь, осваивая инновационные технологии (в том числе и образовательные), отказываясь от прежних, быстро теряющих эффективность. Поэтому именно на рубеже XIX и XX вв. ученые и практики целенаправленно занялись созданием специальной науки об образовании взрослых, основываясь на накопленном эмпирическом материале.

Проблемы образования и обучения взрослых разрабатывали ведущие педагоги. Весьма продуктивными для андрагогики оказались идеи выдающегося американского ученого Дж. Дьюи об обучении, ориентированном на обучающегося, на его опыт, способствующий достижению практической цели. Российские ученые выявили особенности обучения взрослых на опыте воскресных школ (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.А. Корф и другие), разработали структуру внешкольного образования (В.И. Чарнолуцкий), обосновали идею непрерывного образования (Н.А. Рубакин), предложили периодизацию развития образования взрослых (П.Ф. Каптерев). Д.И. Писарев поднял проблему демократизации образования, педагогического общения, доказал необходимость общего образования и самообразования и зрелого человека, раскрыл роль

образования в стимулировании и развитии социальной активности личности и критичности мышления. Видный деятель народного образования и педагог В.Я. Стоюнин указал на необходимость пересмотра содержания обучения для «принорования его к взрослому человеку». Энтузиасты обучения грамоте рабочих и крестьян на практике разрабатывали методические приемы преподавания. Так, Н.А. Корф предложил открыть так называемые повторительные воскресные школы, закрепляющие основы начального обучения и добавляющие «к нему новые данные в интересах развития учащихся и практической жизни». При этом использовался белл-ланкастерский подход к обучению привлечением «продвинутых» учеников.

К.Д. Ушинский заложил теоретические основы обучения взрослых. Сформированный им принцип «развивающего обучения» был подхвачен многими педагогами, в том числе В.И. Водовозовым, который реализовал его в понятии средств обучения, нацеленных на пробуждение «самостоятельности мыслей»: обучение чтению на смысловом тексте, чтение хороших повестей и рассказов из народной жизни, использование картинок, беседы с педагогом.

В 1890-х гг. появляется понятие «внешкольное образование», подчеркивающее нетрадиционность и организационную независимость форм образования взрослых от официальных образовательных структур, их новаторство, учитывающее возрастную и социальную специфику контингента. В 1890 г. выходит в свет первая крупная работа, посвященная проблемам внешкольного образования, – книга писателя-народника А.С. Пругавина «Запросы народа и обязанности интеллигенции в области умственного развития и просвещения». В 1890 издана книга В.П. Вахтерова «Внешкольное образование народа». Усилиями В.П. Вахтерова, Е.Н. Медынского, С.О. Серополко, В.И. Чарнолусского и других ученых был обобщен опыт становления форм образования взрослых и выработаны его основные принципы и условия развития:

— культуросоциализм – социокультурная направленность образования взрослых как важный фактор экономического и духовного развития общества;

— антропоцентризм – активность и самостоятельность личности, научность содержания образования взрослых. В.И. Чарнолусский считал, что такое образование основано на изучении личности с учетом социально-политических и исторических факторов и особенностей местных условий. П.Ф. Каптерев предлагал включить в программу образования взрослых историю философии с целью систематизации знаний, составляющих основу мировоззрения, подчеркивал важность социальных дисциплин литературы, истории, географии для общественно-культурного развития личности;

— светский характер образования, исключая преподавание религии из курса общественных учебных заведений;

— общедоступность образования взрослых – полное равенство в праве на него и абсолютная его бесплатность;

— демократический, гуманистический характер учебного процесса – самостоятельность и активность взрослого в образовательном процессе, направленность на развитие, саморазвитие и самосовершенствование личности;

— обеспечение всех слоев населения формами образования, соответствующими их потребностям и запросам; дифференцированный учет интересов, плюрализм образовательных форм и их органичная интеграция;

— опора на самообразование, ориентация на взаимосвязь и скоординированное взаимодействие образовательных и культурно- просветительных структур;

— общественный характер образования взрослых как фактор эффективного функционирования и продуктивного его развития и совершенствования; широкое участие общественных организаций, коллегиальность, гласность, самоуправление и самостоятельность образовательных структур;

— финансирование образования взрослых путем обеспечения земств достаточными средствами на эти нужды, а также ассигнованиями в распоряжение общественного самоуправления из государственных казначейских сумм в размере не менее местных ассигнований. Необходимость постоянного развития и совершенствования системы налоговых льгот для учреждений образования взрослых.

С самого начала ведущим принципом образования взрослых была *опора на самообразование* как базу культурного развития и саморазвития личности.

Фундамент советской системы образования взрослых был заложен в *первые десятилетия XX в.* в форме внешкольного образования. Обобщение опыта дореволюционной России позволило разработать организационно-дидактические основы образования взрослых. Е.Н. Медынский сформулировал идею о самодеятельности населения в процессе культурно-просветительной работы, положения о взаимодействии всех внешкольных учреждений для удовлетворения культурных потребностей народа, о превращении библиотек в центры общекультурной работы. Н.К. Крупская предложила решение проблем преемственности образования взрослых и выделения специфичных факторов обучения различных социальных групп, в частности рабочих. А.В. Даринский определил особенности общего образования взрослых.

В конце 1940-х – середине 1960-х гг. в ходе бурного численного роста обучающихся взрослых формируется научный статус андрагогики. Ученые приходят к пониманию особенностей образования, вызванных своеобразной мотивацией обучения взрослых, спецификой деятельности андрагога-преподавателя, «социальным климатом», предполагающим уважение к высказываниям и мнениям взрослых учащихся и открытое обсуждение изучаемых проблем, ориентацией на самообразование. Андрагогика вводится в систему наук об образовании во взаимосвязи с антропологией и психологией; выявлены компенсаторная и развивающая функции образования взрослых и пр.

Для данного этапа развития андрагогики характерны следующие достижения:

- выделение «взрослости» как социально-психологического феномена;
- формирование относительной автономии андрагогики как результат дифференциации педагогических знаний, обусловленной социальными, экономическими и психологическими факторами, а также обособление предмета андрагогических исследований и формулирование их специфических задач;
- выделение некоторых особенностей обучения взрослых в его институциональных формах (преимущественно в профессиональной сфере) посредством создания многочисленных кафедр, научно-исследовательских институтов, профессиональных объединений, издания журналов и т.д.;
- описание и анализ опыта образования взрослых, сопоставление с «детским» образованием;
- гуманистическая направленность образования как фактора компенсации упущенных возможностей и адаптации взрослых к требованиям научно-технической революции;
- совершенствование образовательных процессов.

В конце 1960-х-1970-х гг. достижение социально-экономической стабильности и благоприятные перспективы развития общества начали ставить в прямую зависимость от образования взрослых. Проблемы профессионального образования взрослых активно разрабатывают все развитые страны: принимаются законодательные акты, определяются пути развития, источники финансирования и поддержки. К образованию взрослых причисляют «образование трудящихся» (СССР), «продленное образование» (Великобритания), «непрерывное образование» (США), «народное образование» (Франция), «народные средние школы» (Скандинавские страны). Для данного периода характерны комплексность обучения (равнозначность социальных, экономических, культурологических и образовательных аспектов), распространение внешкольного

образования молодежи, исключительно практическая ориентация при разработке программ повышения квалификации. Постепенно приходит понимание ущербности формирования только профессиональных навыков и необходимости культурного, нравственного, психологического развития взрослой личности. Все острее ощущается потребность в регулярном и системном обучении и образовании взрослых.

Проблемы образования взрослых попадают в сферу пристального внимания международных организаций. На специальных международных конференциях ЮНЕСКО детально анализируются специфика системы образования взрослых, ее структура и организация, содержание и технологии обучения. Правительствам рекомендовано «рассматривать образование взрослых не как дополнение, а как составную часть своих национальных систем образования». Из этой рекомендации произросла идея «образования на протяжении всей жизни».

В материалах ЮНЕСКО отмечено, что «государства независимо от достигнутого ими уровня развития не могут надеяться на достижение целей развития, намеченных ими, и приспособиться к всякого рода переменам, происходящим ускоренными темпами во всех странах, если они не будут уделять постоянного и все возрастающего внимания образованию взрослых и обеспечивать его необходимыми человеческими и материальными ресурсами». Реорганизовать предоставляемые взрослым образовательные услуги рекомендуется на основе анализа новых потребностей промышленности и особенностей взрослой аудитории. ЮНЕСКО было предложено включить исследования в области андрагогики во все учебные программы подготовки учителей и персонала, занятого в сфере обучения, организовать для работающих со взрослыми преподавателей семинары и курсы (включая краткосрочные, готовящие штатных инструкторов для промышленности, специалистов по образованию взрослых и административных кадров) и сделать их неотъемлемой частью образовательной системы.

Проблемы поддержки образования взрослых стали приоритетными и для межправительственных организаций. Так, Совет Европы в 1973-1977 гг. реализовал проект «Организация, содержание и методы образования взрослых».

Возникновение концепции непрерывного образования сделало образование взрослых одной из целей и национальных планов развития, наряду с формальным образованием, т.е. с системой образования от школы до университета. Образование взрослых становится неотъемлемой частью системы образования, а начальная фаза образования воспринимается как подготовка индивида к последующему накоплению знаний, навыков и норм поведения. При вузах создаются структуры, специализирующиеся

на образовании взрослых (подготовка кадров и исследования в этой области). Организации, занимающиеся вопросами образования трудящихся, профсоюзы, молодежные организации и женские движения независимо друг от друга активизируют работу в этом направлении на национальном и международном уровнях. СМИ (печать, телевидение и, особенно, радио), аудиовизуальные средства, становятся носителями культуры и образования. Происходят международные обмены идеями и опытом.

Исследование образования взрослых как социально-культурного явления способствовало тому, что образовательные потребности взрослых приобретают общественную значимость, их уже не считают исключительно личностной проблемой. Ф. Пеггелер уточняет приоритеты взаимодействия взрослого индивида и институтов образования: самостоятельность личности и адаптация деятельности образовательных институтов к ее потребностям (а не наоборот). Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская выявили специфику психологии обучения взрослых, в частности особое влияние контекста жизнедеятельности и образовательных мотивов. Были определены некоторые особенности процесса обучения:

- позиции взрослых как «творцов» собственной образовательной деятельности;
- адаптация познавательного процесса к социальным условиям в результате рационализации организационно-педагогических условий и мобилизации внутренних ресурсов самого процесса обучения;
- замена предметной систематизации знаний проблемным принципом, позволяющим включать в процесс образования изучение различных сфер науки, общественной жизни, искусства (А.В. Даринский);
- специфические требования к андрагогу – вера в развивающие способности взрослого, умение эффективно участвовать в групповом сотрудничестве, знание личностных и социальных условий жизни и труда взрослых обучающихся.

Однако при всей нацеленности на решение образовательных проблем взрослых исследователями еще не были определены ни общие концептуальные основы их образования, ни цели, ни взаимосвязь с общей системой образования.

Наиболее ценным результатом данного этапа развития андрагогической науки представляются следующие положения:

- позиция взрослого как активного субъекта образовательного процесса, определяющая мотивации в учебной деятельности;
- многозначность термина «образование взрослых», охватывающего социальные, психологические, экономические, дидактические аспекты;

— обусловленность образования взрослых многообразием факторов, не всегда поддающихся контролю и управлению;

— включение проблематики различных общественных наук в «исследовательское поле» андрагогики;

— понимание необходимости расширения экспериментальной работы и интерпретации полученных фактов;

— усиление гуманистической направленности образования как фактора самореализации взрослых;

— осознание образования взрослых как средства социального и культурного развития стран.

В 1980-1990-е гг. образовательные процессы еще более активизировались. Формируется структура системы образования взрослых через интеграцию его подструктур – формального, неформального и внеформального образования. Это расширяет возможности для удовлетворения образовательных запросов взрослых. Р. Даве определяет непрерывное образование как «всестороннее понятие, включающее формальное – formal, неформальное – non-formal и внеформальное – informal (кино, радио, видео, телевидение, книги и т.п.) обучение, индивида с целью достижения им наиболее полного развития в личностной, социальной и профессиональной жизни, продолжающееся на протяжении всей его жизни». Наряду с организованными формами все больших масштабов достигает внеформальное образование взрослых, реализуемое в ходе повседневной жизнедеятельности (в семье, на производстве, в учреждениях культуры, через средства массовой информации и т.д.). Все большую значимость приобретает функция организации досуга взрослых. Автономными центрами образования становятся религиозные организации, профессиональные союзы, просветительские общества, производственные предприятия, различные ассоциации, работающие по гибким программам и учебным пособиям.

Совет Европы разворачивает изучение проблем децентрализации, сотрудничества и координации в сфере образования взрослых; деятельности образовательных учреждений, направленных на удовлетворение профессиональных, досуговых и этнокультурных запросов взрослых; эффективности новых форм образования взрослых, ориентированных на длительно безработных и пожилых людей.

В 1980-1990 гг. ЮНЕСКО закрепило за взрослыми людьми право на образование и обучение, обозначило доминирующие тенденции в сфере образования взрослых:

— свертывание социальных программ и поддерживаемых государством проектов при ограниченном росте потребности в образовании;

— преобразование авторитарно-тоталитарной системы образования в демократическую и децентрализация управления, обострившие потребность в хорошо подготовленных руководящих кадрах;

— «взрыв» существующей системы знаний вследствие введения новых информационных технологий.

Учеными сформулированы ключевые философские предпосылки образования взрослых, разработаны и обоснованы исходные положения андрагогики, прослежено ее становление, обобщен и систематизирован опыт (Д. Альтман, С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, Л.С. Лесохина, Д. Макгрет, В. Нигеман, М. Ноулз, В.Г. Онушкин, В.И. Подобед, Д. Савичевич, Л. Тур и др.). Большое влияние на становление андрагогики оказали идеи, акцентирующие внимание на ведущей роли индивида в развитии общества и собственной личности, личной свободы, ответственности, самооценности существования (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). На основе ряда исследований формируется личностно-ориентированная модель преподавателя-андрагога, принимающего специфические цели и мотивы образовательной деятельности разных категорий взрослых, умеющего предоставлять образовательную помощь, обеспечивать социально-психологическую поддержку (пробудить в людях доверие к себе), снижать зависимость от предыдущего негативного жизненного и образовательного опыта. Гуманистическая направленность образования проявилась в концентрации внимания на мотивации и индивидуализации образования, партнерских отношениях между андрагогом и обучающимся, на адекватной структуре образования взрослых.

Для андрагогики характерен рост практико-ориентированных исследований экстенсивно развивающейся системы образования взрослых, перестройки форм, методов и процесса образования (например, построение модели полифункциональных центров образования взрослых); дальнейшая концептуализация данного явления; разработка прогнозов на основе изменения социально-экономических и социокультурных условий. В результате андрагогика начинает получать признание как самостоятельная научная дисциплина, т.е. объектом анализа становятся не только практика, но и достаточно четко очерченный круг теоретических проблем образования взрослых.

1.2. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ АНДРАГОГИКИ

Предмет и задачи андрагогики. В зависимости от позиции ученого понятие «андрагогика» трактуется по-разному:

- «наука о формировании человека на протяжении всей жизни» (П. Фурт);
- «теоретический подход к образованию взрослых» (группа исследователей Ноттингемского университета);
- «одно из обозначений отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых» (Б.М. Бим-Бад);
- «наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения» (С.И. Змеев);
- «искусство и наука помощи взрослым в обучении», «система положений о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно в зависимости от ситуации» (М.Ш. Ноулз);
- наука, которая изучает и описывает цели воспитания и образования взрослых, политику в области этого образования и организацию институтов просвещения и образования (В.И. Подобед и М.Д. Махлин);
- «наука о целях, прохождении, условиях, результатах и закономерностях сознательного и целенаправленного, организованного образования и воспитания взрослых людей, а также самообразования и самовоспитания» (Л. Турос).

Эти определения отражают многообразие проявлений самой науки, а также разноплановость образовательных потребностей взрослых.

Андрагогика – научно-практическая область, которая исследует и определяет закономерности образовательной деятельности взрослых.

Она включает теоретическую и практическую сферы, предполагает целенаправленный и организованный характер процессов обучения и образования, воспитания и развития взрослой личности, особо акцентируя внимание на проблемах ее самосовершенствования.

Предмет андрагогики – воспитание и образование взрослой личности.

Андрагогика всесторонне охватывает процесс развития человека на протяжении его взрослой жизни, раскрывающий его интеллектуальные, физические, эмоциональные, моральные и духовные способности.

Общенаучные задачи андрагогики:

- изучить и обобщить обширный эмпирический материал;

— вскрыть закономерности воспитания и образования взрослых, управления образовательными и воспитательными андрагогическими системами;

— определить ближайшие и отдаленные перспективы воспитания и образования взрослых;

— разработать систему образования и воспитания взрослых, в том числе методы, средства, формы, технологии воспитания и обучения, а также управления образовательными структурами;

— внедрить результаты исследований в практику.

Понятия и категории андрагогики, а также ее концепции, закономерности и принципы находятся в стадии активного формирования.

До сих пор нет общепринятого понимания, кого относить к взрослым, кого называть взрослым обучающимся и какие виды образовательных услуг включать в область образования взрослых. Самое широкое определение **взрослого человека** дано в 1976 г. на Генеральной сессии ЮНЕСКО в Найроби. В соответствии с ним к взрослым можно отнести «всякого человека, признанного взрослым в том обществе, к которому он принадлежит».

На первый взгляд, основной характерной чертой взрослого человека является его естественный возраст. Но все же большинство ученых акцентирует свое внимание не на собственно возрасте, а на других характеристиках человека.

Некоторые американские ученые считают что «взрослый – это человек, который играет социально значимые продуктивные роли и несет ответственность за свою собственную жизнь».

Известный американский теоретик и практик образования взрослых М.Ш. Ноулз считает взрослым того, кто «ведет себя как взрослый, т.е. играет взрослые роли (работника, супруга, родителя, солдата) – социологическое определение» и «чье самосознание является самосознанием взрослого человека – психологическое определение». Человек, по мнению Ноулза, является взрослым в той мере, в какой он воспринимает себя ответственным за свою собственную жизнь.

Таким образом ученые обращают внимание прежде всего на социально-психологические особенности взрослого человека, которые отличают его от детей и подростков. Однако нельзя упускать из виду и физиологические факторы, и степень свободы человека, и его способность критически оценивать окружающую его действительность.

С нашей точки зрения взрослый – это лицо, обладающее достаточной степенью физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелости, экономической

независимости и внутренней свободы для ответственного самоуправяемого поведения. Названные черты, проявляясь в процессе обучения, в значительной мере определяют и специфику обучения взрослых людей, и основные особенности взрослого обучающегося.

Функции андрагогики как науки. Полноценное функционирование андрагогики обеспечено адекватностью проводимых ею исследований потребностям практики. Поэтому одна из основных ее функций – *объяснительно-исследовательская*, предполагающая изучение, анализ, описание, объяснение и проектирование процессов, закономерностей и условий в широком смысле воспитания взрослых.

Не менее важна *практическая* функция, претворяющая в реальном обучающе-познавательном процессе идеи и концепции андрагогической теории, строящая андрагогические системы и технологии.

Прогностическая функция позволяет научно обоснованно прогнозировать развитие теории и практики образования и воспитания взрослых.

Личностно-развивающая (воспитывающая) функция значима как для обучающегося, так и для андрагогов-исследователей, участвующих в процессах становления андрагогической науки, поскольку процесс приобретения новых научных знаний не проходит для них бесследно. Результаты функционирования андрагогики реализуются в теоретических моделях и концепциях, технологиях и прогнозах, рекомендациях для практических работников в виде докладов, монографий, учебников, учебных программ, методических рекомендаций и пр.

Инфраструктура андрагогики. Дифференциация научно-педагогических знаний, способствовавшая возникновению андрагогики, не завершена. Это обусловило включение в структуру андрагогики новых областей: общей андрагогики (базовой научной дисциплины, представляющей результаты разработки теорий, изучения и обобщения опыта образования, воспитания и обучения взрослых); истории андрагогики (исследующей становление теории и практики образования и воспитания взрослых); специальных разделов андрагогики, в том числе социальной андрагогики (науки о социализации взрослой личности), дефектологической андрагогики (помогающей людям со специальными нуждами научиться жить в обществе), профессиональной андрагогики (разрабатывающей теорию и методику профессионального образования и воспитания), пенитенциарной андрагогики (помогающей решать проблемы перевоспитания людей в местах заключения).

До сих пор теоретики и практики педагогики используют понятия «производственная педагогика», «военная педагогика», «педагогика третьего возраста»,

хотя речь идет исключительно о взрослом контингенте. Все еще употребляется весьма спорное словосочетание «педагогика взрослых». Довольно часто принципы и закономерности, эффективно работающие в детской аудитории, без какой-либо адаптации пытаются применить к взрослым. Поэтому очень важно четко структурировать андрагогику как научное направление. Ориентиром может служить отработанное многими поколениями исследователей и практических работников структурирование педагогики.

Основные структурные элементы андрагогики:

— общие основы андрагогики – исследование методологических проблем формирования самой андрагогики как науки;

— дидактика взрослых – теоретические проблемы обучения взрослых (общие принципы, терминологически однозначные категории, модели и технологии процессов обучения и т.д.);

— теория воспитания взрослых – сфера общих и специфичных характеристик воспитательных процессов и деятельности. Практика работы с взрослыми показывает, что с возрастом значимость воспитания не ослабевает. Взрослых интересуют проблемы совершенствования личностных качеств, умений и навыков (коммуникабельности, межличностного общения и др.), пересмотра уже устоявшихся нравственных ценностей, мировоззренческих позиций и многое другое.

Связь с другими науками. Андрагогика выстраивает свою систему воспитания и образования взрослых на основе *педагогики* и ее производных. Использование общей терминологии в большинстве случаев способствует конвертируемости научных категорий.

Философия служит теоретико-методологической базой для построения андрагогических концепций, ориентированных на законы развития личности, мира, общества, теории познания. Наиболее близки к андрагогике такие области философии, как этика, которая дает представление о путях нравственного формирования человека, и эстетика, раскрывающая принципы ценностного отношения к миру. Особо интересны для андрагогики разработки, касающиеся человеческой личности, частнонаучные методологические положения относительно познания и деятельности.

Андрагогу необходим философский взгляд на человека, его сущность, конкретно-исторический контекст его активности и форм бытия. Философия позволяет определить, что движет человеком в его поступках, какое влияние оказывает окружающая среда, чем обусловлена та или иная форма его существования, что нормально, а что нет для человека в конкретных исторических условиях, чем и как можно ему помочь.

Психология особенно важна для андрагогики, поскольку на основе результатов исследований сознания и поведения взрослой личности базируются процессы воспитания и образования взрослых.

Экономика и политика (государственная образовательная и экономическая политика) самым непосредственным образом влияют на процессы образования и воспитания взрослых через законодательство и инвестиции.

Физиология предоставляет андрагогам знания о функционировании систем жизнедеятельности взрослых людей и особенностях их высшей нервной деятельности. Опираясь на эти данные, можно строить процессы образования и воспитания взрослых, оптимальным образом дозируя допустимые психофизиологические нагрузки.

Социология, исследуя социальную среду, социальные отношения, закономерности построения социальных групп и сообществ, позволяет планировать и осуществлять процесс социализации личности, регулировать взаимоотношения в учебной группе (коллективе) и пр.

Не менее значимы для андрагогики результаты исследований в культурологии, антропологии, акмеологии и др. Эти науки содействуют полноценному функционированию и развитию как теории, так и практики андрагогики.

Методология андрагогики. Методологическая компетентность позволяет андрагогу самостоятельно творчески решать мировоззренческие задачи теоретического или прикладного характера в разных сферах жизнедеятельности. Методологическая компетентность включает:

— современные представления о феномене Человека как сложнейшей открытой космосоциоприродной системе, взаимодействующей с миром в разных планах бытия;

— новое миропонимание, основанное на сопряжении «западной» и «восточной» культур, взаимодействие которых дает интегративный, полифонический взгляд на мир и место в нем человека;

— представления о равноправности и равнозначности для культуры и индивидуального развития человека различных форм постижения действительности: науки, искусства, мифологии, философии, религии, народной культуры, техники и др.;

— представления о развитии культуры и образовательного процесса как сложнейшем феномене, построенном на диалоге культур;

— понимание образовательного процесса как открытой гибкой интегративной системы, развивающейся на основе теории деятельностного подхода, предполагающей

развитие в образовательном процессе всех сфер личности: когнитивной, аксиологической, креативной, эмоциональной и др.

Рассмотрим влияние философских моделей на методологию андрагогики.

Отечественная андрагогика традиционно привержена *материалистическим* идеям (экономический детерминизм, материалистическая диалектика и пр.). Однако для науки, занимающейся развивающим влиянием на личность, более значимы новые методологические решения, выработанные такими философскими направлениями, как прагматизм, позитивизм, неопозитивизм, экзистенциализм, неотомизм, бихевиоризм и др. Эти теории достаточно плодотворны, хотя и имеют отдельные спорные положения.

Гуманистические (от лат. *humanus* – человеческий), или органические, теории исходят из уникальности человека и нацелены на максимальное раскрытие и развитие генетически заданного потенциала. К ним причисляют философские направления прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Человек, даже будучи объектом воздействия, должен выступать как активный субъект, оценивающий ситуацию и выбирающий способ поведения, поскольку несет всю ответственность за то, что с ним происходит. В центре – проблемы личности, ее развития, активности, автономности, самоактуализации и самосовершенствования, свободы выбора, ответственности и стремления к высшим ценностям. Для данных теорий характерны индивидуальные программы обучения, ориентированные на самообразование. Так, К. Роджерс определил в качестве условия обучения «свободу образования», обусловленную конкретной жизненной ситуацией индивида и его потребностью в образовании.

Прагматизм (от греч. *pragma* – деятельность, действие, дело) исходит из практической полезности знания как источника и главного критерия его истинности. Процесс воспитания и обучения строится, как это предлагал еще американский философ и педагог Дж. Дьюи (1859-1952), исходя из потребностей, интересов и способностей учащегося и на основе его практической деятельности. Цель обучения Дьюи видел в развитии общих и умственных способностей, разнообразных умений. Обучение – это не заучивание и воспроизведение готовых знаний, а их «открытие», «добывание» учащимся в ходе спонтанной деятельности. Структура процесса обучения воспроизводит исследовательское мышление. Основные постулаты: «заранее составленные учебные курсы не нужны»; «материал обучения нужно брать из опыта ребенка»; «ребенок должен определять как качество, так и количество обучения»; «обучение посредством делания». Подобные идеи активизируют познавательную деятельность и способствуют развитию мышления, умения решать проблемы. Однако сведение обучения к узкому и основанному

на интересах детей практицизму, переоценка роли их спонтанной деятельности и следование за их интересами чреваты утратой системности, случайным отбором содержания обучения. Эти достаточно серьезные для педагогики недостатки нивелируются в андрагогике. Философия прагматизма реализуется в подготовке личности не к жизни (поскольку она изменчива и непредсказуема), а к росту в практической сфере, развитию практического ума. Цель – создание условий свободного саморазвития индивидуальности, ее приспособляемости и выживаемости. При этом личность должна руководствоваться только своей пользой и выгодой, своими субъективными устремлениями. Любое мировоззрение может считаться истинным только в том случае, если оно кому-нибудь полезно.

К.Д. Ушинский также высказывал идеи относительно связи обучения с производственной деятельностью взрослых обучающихся, реальности и практичности целей обучения, использования в обучении жизненного опыта обучающихся, наглядности и индивидуализации обучения взрослых, развивающего и непрерывного его характера. Главную задачу он видел в том, чтобы «пробудить умственные способности учеников к самостоятельности и сообщить им привычку к ней, указывая, где следует, дорогу, но не таская их на помочах», «развить ... желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания» и «учиться всю жизнь».

После некоторого охлаждения ученых и практиков к идеям прагматизма в 1970-е гг. они вновь востребованы и дополнены новыми принципами, в основе которых лежит отождествление воспитания и социализации личности. Так, *неопрагматисты* сводят воспитание к самоутверждению личности посредством индивидуализации. А. Маслоу видел источники развития личности не в обществе, а исключительно в самой личности, утверждал, что ее активности и оптимизму способствует свобода от контроля и критики со стороны окружения. Подобные идеи сохраняют сегодня лидирующее положение в педагогике и андрагогике передовых стран.

Позитивизм (от лат. *positivus* – положительный) придает исключительное значение экспериментальному знанию («кредо объективизма»), использует методы естествоиспытателей, изучает факты, а не их причины, отказывается от ценностного подхода при анализе исследуемого материала. Представители *неопозитивизма* предлагают отделить воспитание от мировоззренческих идей, якобы мешающих «рациональному мышлению», единственно необходимому в эпоху научно-технического прогресса.

Сегодня для андрагогики весьма значимы *экзистенциалистские* (от лат. *existentia* – существование) теории, которые исходят из приоритета бессознательной установки личности, ее внутреннего бытия (экзистенции), понимания уникальности и высшей ценности своего «я». Современная среда приводит к изолированности и унификации личности, нанося непоправимый ущерб ее нравственности. Экзистенциалистские теории объединены общим отрицанием целенаправленного внешнего воспитания, превращающего человека в «стадное животное», подавляющего его «я». В представлении теоретиков экзистенциализма воспитание нацелено на подсознание (настроение, чувства, импульсы, интуицию) человека, а сознание, интеллект, логика вторичны. Воспитатель должен ориентировать личность не на общество, его достижения, какую-либо деятельность, а на собственное «я» и личную ответственность за все принимаемые решения. Задача воспитателя – создать необходимые условия, помочь обучающемуся следовать собственным путем, отказаться от наставлений в пользу дружеского участия и пр.

Последователи *неотомизма* (от лат. *Thomas* – Фома) – философского учения католицизма, основанного на взглядах Фомы Аквинского, – признавая объективность реальности, отказываются от научного познания мира как предопределенного Богом, ратуют за возвышение души над телесной оболочкой, считают приоритетным в воспитании духовное начало. Только познание Бога, утверждают они, дает «истинное образование» – приобщение к культуре, религиозные ценности. Не науке, а религии подвластно постичь цели воспитания. Основа воспитания, по французскому философу и педагогу Ж. Маритену (1882-1973), – общечеловеческие добродетели: гуманизм, честность, доброта, любовь к ближнему, самопожертвование и т.п., цель воспитания – смирение, терпение, непротивление Богу. Ближняя цель – христианское совершенствование человека, дальняя – забота о его жизни в потустороннем мире, о спасении души.

Бихевиористическая (от англ. *behavior* – поведение) модель обращена на формирование посредством выработки поведенческих реакций «управляемого индивида» – гражданина, патриота, человека ответственного и дисциплинированного. Обязательным является наличие четких целей воспитания. Это позволяет с помощью учебных курсов вырабатывать определенные качества личности. *Необихевиористы* полагают необходимым создание атмосферы напряженной умственной деятельности, управляемой рациональными алгоритмами, стимулирование индивидуальной деятельности,

конкуренции. «Индустриальный человек» должен обладать такими качествами, как деловитость, организованность, дисциплинированность, предприимчивость.

Каждая из философских теорий имеет право на существование и использование в соответствии с конкретными условиями.

Методы исследований в андрагогике опираются *на методы общенаучные:*

— теоретические методы обработки эмпирических данных, построения и обоснования научных теорий (анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение, операции с понятиями, моделирование, мысленный эксперимент);

— эмпирические способы сбора данных, получения и фиксации научных фактов (наблюдение, изучение продуктов деятельности, документов, опросы, социометрия, научный эксперимент и др.).

К *специальным научным методам* исследования, также используемым в андрагогике, относятся математические методы, устанавливающие зависимость между явлениями посредством регистрации, ранжирования, шкалирования и пр.

1.3. ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИИ И АНДРАГОГИКИ

Психологические основы андрагогики. Андрагог должен хорошо ориентироваться в тех психологических механизмах, которые воздействуют на взрослого человека при его обучении или воспитании. Помогая решать личностные проблемы в обучении, андрагог должен быть знаком с принципами, методами, приемами, формами психотерапевтической работы, необходимыми при проведении занятий, в процессе профессионального общения и самосовершенствования.

Основные психологические теории, оказавшие значительное влияние на разработку теории и практики обучения взрослых: бихевиоризм, гештальтпсихология, деятельностная теория, гуманистическая психология и др.

Гуманистический подход предполагает самоуправляемое структурирование личного опыта и обучение в целях саморазвития и самореализации личности, предоставление индивиду полной свободы выбора, личностную ответственность обучающегося за его последствия.

Американский психолог К. Роджерс (1902-1987) центральное место в поведении человека отводил мотивам, обеспечивающим не приспособление к среде, а рост конструктивного начала человеческого «я», т.е. актуализации врожденного стремления реализовать свои способности, организации своего внутреннего (феноменального) мира, а также достижение целостности личности, понимание смысла ее существования

(экзистенции). Идеал – «полноценно функционирующая личность», насыщенная жизнью, приспособляющаяся к меняющимся условиям, эмоциональная и в то же время рефлексивная, доверяющая себе как основному источнику информации. Стремясь к этому, человек познает себя и свой внутренний опыт, делает этот опыт открытым (воспринимая его без защитных реакций и искажений), адекватно выраженным вербальными и невербальными средствами коммуникации.

Согласно концепции К. Роджерса, обучающемуся предлагается помощь в поиске в себе положительного начала (в противовес «формированию» человека). Основа обучения — полное принятие личности стажера, снимающее его беспокойство и страхи, выработка защитных реакций, клиентоцентричность, пошаговая помощь, недирективное ведение группы, опора на изначально присущее каждому стремление к целостности, самоактуализации, компетентности. Воспитание и развитие человека невозможно без учета «самореализующегося пророчества» – я-концепции (негативной и позитивной). Ключевая задача андрагога – установление взаимопонимания и доверительных отношений со стажером, отказ от руководства, советов, навязывания своих моделей и решений, интерпретации оценок, моральных суждений и пр. Андрагог должен поддерживать у стажера осознание собственной позитивной сущности, не проявляя агрессию, гнев или скуку. Все это требует от специалиста открытости, четкого выражения своих мыслей и чувств, органичности поступков. Он, как и стажер, все время должен находиться в процессе развития.

Чрезвычайно ценны для андрагогики психотерапевтические принципы самоактуализации и концепция иерархии фундаментальных потребностей, предложенные американским психологом А. Маслоу (1908-1970). Самоактуализация – процесс становления личности, реализации и развития ее потенциальных возможностей, отказ от иллюзорных проблем и движение к решению проблем реальных. Акцептируя внимание на доверительных взаимоотношениях, А. Маслоу предлагает модель помощи без вмешательства специалиста.

Гуманистические взгляды на образование и обучение взрослых отражены в следующих положениях:

- ориентация на общечеловеческие ценности;
- цель образования – самореализация личности;
- развитие личности происходит целостно, в единстве разума и чувства, души и тела;
- человек имеет право на свободный выбор содержания, форм, режима образования;

- образование осуществляется посредством самообразования, поскольку никто не может обучать другого человека, а только содействовать его самообучению, сочетая индивидуальную и групповую работу;

- образование личности основано на полноценном общении обучающего и стажера, а также на внутренней мотивации стажера, поскольку условием успешного обучения является восприятие изучаемого как непосредственно значимого для поддержания или совершенствования своего «я»;

- обучение происходит в наиболее комфортной обстановке, в которой минимизирована угроза по отношению к «я» стажера и оптимизированы возможности восприятия;

- обучение должно проходить в реальных жизненных условиях, с целью решения действительно жизненных проблем с использованием личного опыта стажера.

Следует отметить, что гуманистическая психология завышает уровень самоуправления стажера, а также уровень необходимого научно-методического обеспечения процесса обучения, труднодостижимого в реальной жизни.

В организации процесса обучения взрослых широкое применение нашли многие идеи *бихевиоризма*, в частности рассмотрение поведения в качестве основного показателя результативности обучения. Согласно концепции оперантного (от «операция») научения, разработанной профессором Гарвардского университета Б. Скиннером (1904-1990), позитивные аспекты обучения (знания, умения, навыки, качества и нравственные ценности) закрепляются с помощью стимула. Развитие личности достигается отработкой правильных реакций на внешние стимулы с помощью положительного подкрепления. Бихевиористы с помощью стимулов манипулируют обучающимся как пассивным объектом, отказывая в осознанности познавательной деятельности и сводя ее к механическому выполнению заученных операций. От обучающихся не требуется осмысления процесса обучения, его роль диктуется внешними воздействиями. Стратегию образования определяют набор инструкций по изменению типа поведения, прямолинейный инструктаж с помощью компьютера, обучение лучшей модели поведения, муштра. Известный теоретик и практик образования взрослых М. Ноулз критиковал бихевиористов за отождествление человека и машины, за сведение цели образования к воспитанию predetermined типов поведения.

Гештальтпсихология выстраивает функциональную структуру. Основу данной теории составляют следующие положения:

— психические явления представляют собой целостные структуры, образы – гештальты (от нем. *gestalt* – образ, форма);

— внутренняя, системная организация целостного образа определяет свойства и функции образующих его частей (принципы системности и целостности);

— построение образа (гештальта) происходит посредством особого психического акта постижения, мгновенного схватывания отношений в воспринимаемом поле – инсайта (от англ. *insight* – усмотрение, постижение, озарение).

Исходя из этих положений строится *динамическая теория личности*, которая берет за основу цели жизнедеятельности человека, потребности и мотивы, возникающие в той или иной ситуации («психологическом поле»). Предполагается достаточно жесткая детерминированность и слабая осмысленность деятельности стажера.

Когнитивистские идеи в обучении взрослых решающую роль отводят знанию, должным образом организованному в памяти субъекта. Обучение рассматривается как процесс создания стажером собственного «культурного поля» социального характера, обусловленного конкретным культурно-историческим контекстом. Предполагается, что процесс обучения должен строиться с учетом системы отношений в структуре учебного процесса, формирования готовности к обучению, спиралевидного построения содержания обучения, трехфазности процесса получения информации (*уяснение – трансформация – оценка*). Процесс обучения строится на иерархии усваиваемых навыков: 1) *явления* обучения; 2) *условия* обучения – внешние (организация процесса обучения) и внутренние (необходимые для обучения понятия и навыки обучающихся); 3) *продукты* обучения (основные виды поведения, усваиваемые в ходе обучения). Когнитивистские идеи недостаточно аргументируют «интеллектуализацию» человека и процесса обучения, сводят цель обучения к овладению знаниями и формально-логическим операциям.

Деятельностная теория ученых А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна рассматривает деятельность как специфическую форму общественно-исторического бытия и историко-культурного творчества человека, наиболее полно выражающую его сущность. Сейчас уже не вызывает сомнения тезис о соединении психической и практической деятельности, обоснованность структуры деятельности: потребность – мотив – задача – средства – действия – операции. В данной теории при усилении роли обучающегося несколько утрирована социальная детерминированность его деятельности.

Реализация психологических идей в андрагогике. Андрагог должен овладеть различными *психологическими приемами*, помогающими его подопечным осознать собственную роль во взаимоотношениях с другими (например, ответные реплики, повтор

высказывания в более активной форме). В информации, которую сообщает обучающийся, следует научиться улавливать психологические нюансы понимания, выражения пожелания и стараться подчеркивать их.

Методы, разработанные психологами, позволяют андрагогу управлять различными эмоциональными состояниями — стрессом, состоянием счастья и пр.

Особый интерес представляет стресс как «нервно-психическое перенапряжение, адекватная реакция на которое ранее не сформирована, но должна быть найдена в сложившейся ситуации». Стресс – проблема не только для стажеров, но и для андрагогов. При этом нужно учитывать позитивную функцию стресса как адаптационного закаляющего механизма. Андрагогу необходимо владеть приемами целенаправленного использования психологических механизмов превращения стресса из деструктивного в мобилизующий фактор развития личности, выхода из стрессовой ситуации с учетом этапов его развития, включения всех психических ресурсов индивида, смягчения воздействия стресса на физическое и психическое здоровье.

Андрагог должен учитывать особенности позитивных психических состояний, например состояние *счастья*: осознавать суть этого состояния, знать и эффективно использовать психологические приемы его достижения через ощущение целостности своей личности, разрешение внутренних конфликтов, уменьшение расхождения между реальной и идеальной я-концепцией, развитие определенных качеств, способностей, позитивной деятельности индивида.

Поскольку в современных воспитательных концепциях *ответственность* возведена в ранг важнейшей характеристики социально зрелой личности и перенесена на саму личность, андрагог должен уметь развивать это чувство у подопечного. Это укрепляет веру стажера в способность влиять на события, входить в положение других людей и уважать их потребности, отказывать себе в удовлетворении своих потребностей. Опорой служит психологическая концепция локус-контроля двух типов ответственности: *интернал* возлагает всю ответственность за происходящее с ним на себя; *экстернал* – на внешние обстоятельства. Последняя позиция соответствует житей-скому понятию безответственности. Не следует упускать из виду проявления безответственности (например, пропуск занятия). Задача андрагога – не осуждая, помочь изменить неверный поведенческий рисунок, предоставить обучающемуся возможность убедиться в наличии иного решения.

Мотивация относится к ключевым компонентам познавательного процесса, определяющим его направленность, интенсивность и длительность сохранения основных

его результатов. Она непосредственно предопределяет характер образовательной деятельности и развивается во взаимосвязи с развитием мировоззрения и способностей. Мотивацией к обучению можно управлять, оказывая целенаправленное влияние на интересы, стремления, намерения, влечения, установки и пр. ЮНЕСКО были выдвинуты четыре основные типа ценностей, которые могут направлять мотивацию образования взрослого человека: «учиться, чтобы знать; учиться, чтобы быть; учиться, чтобы делать; учиться, чтобы уметь жить с другими людьми». Мотивы, побуждающие взрослых к обучению, могут быть материальными и социально-экономическими, внутренними психологическими, страховочными, средством самоутверждения, даже досуговыми. Дополняя друг друга, они составляют движущую силу полноценной познавательной деятельности. Их стимуляция и поддержка обеспечат постоянный интерес к учебе и ее успешность.

Мотивируют взрослых к обучению посредством:

— *придания образовательному процессу максимально конфиденциального характера*. Включение третьего лица в контакт обучающегося и андрагога нежелателен, особенно при обсуждении неудач обучающегося;

— *положительной реакции андрагога на любые действия стажера, служащей психологической основой для продолжения образования*. Андрагог должен всегда отмечать позитивную сторону поступка обучающегося;

— *поощрения «учения с целью»*, т.е. стажеры должны видеть перед собой совместно поставленные цели, и прежде всего краткосрочные цели на небольшие этапы обучения. Достижение этой цели является началом нового этапа, ступенькой к достижению главной цели (например, к получению диплома, позволяющего получить работу);

— *поддержания конструктивного мнения обучающегося о собственных познавательных возможностях (наиболее эффективно)*;

— *закрепления за стажерами функций отбора содержания обучения, его организации, планирования, стимулирования, контроля и др.* При этом андрагог содействует эффективному выполнению обучающимся принятых на себя задач. Ориентиром при этом должны служить уровень мотивации и признаки ее ослабления (оправдание своей неуспеваемости, систематическое невыполнение учебных заданий и пр.). Однако не следует забывать, что сверхмотивация снижает эффективность любой деятельности.

Необходимо учитывать различия мотивации образовательных потребностей мужчин и женщин. Так, если строить мотивацию к обучению на стремлении к

профессиональным достижениям, то для женщин это недостаточно веский мотив по сравнению с мужчинами. Для женщин более значимы стремление к самовыражению, саморазвитию и высокая творческая, познавательная активность.

На поддержание высокой мотивации к обучению оказывают заметное влияние современные технологии обучения, создающие «напряженное психологическое поле» и разворачивающие учебную деятельность как деятельность достижения. Сочетание традиционных методов обучения и методов, усиливающих познавательную активность, повышают мотивацию к дальнейшему продолжению образования.

Андрогогу следует обращать пристальное внимание на адаптацию личности при переходе от профессиональной деятельности к учебной. Проблема *перемотивации* – перехода с мотивации на труд к мотивации на учебу – очень сложна.

Психологические проблемы взрослых обучающихся могут проявляться в страхе перед взятой на себя ответственностью за учебу, в нежелании изменять привычное стабильное положение, в сомнении относительно своих способностей (в том числе обучаемости), компетентности, в боязни оказаться хуже других. В решении этих проблем андрагогу помогут различные психокоррекционные и релаксационные мероприятия, консультации, тренинги (например, мотивационный тренинг, вырабатывающий установки на обучение и профессиональную деятельность; тренинг поведения и общения в типовых ситуациях; тренинг индивидуальной защиты в стрессовых ситуациях; тренинг повышения эффективности мыслительных действий и др.).

На завершающем этапе обучения следует подготовить стажеров к реализации и постоянному обновлению образовательного багажа посредством формирования активного отношения к ситуации и развития заинтересованности в самостоятельном решении возникающих проблем, отработки навыков постоянного самообразования.

Особое место в общении занимают неизбежные *конфликты*, отражающие динамику жизни. Исчерпывающее представление андрагога о сущности конфликта позволит не только успешно с ним справиться, но и продуктивно использовать.

Основу конфликта составляют, как правило, столкновение интересов, ценностей, спор из-за жизненно важных, значимых вещей, действия, ведущие к эмоциональному напряжению, враждебным проявлениям. Действия участников эмоционально ярко окрашены и глубоко затрагивают каждого. Почвой для конфликтов служат: *деятельность* (невыполнение поручений и заданий), *поведение* (пропуски занятий, нарушение совместно принятых правил поведения, девиантное поведение), *отношения* (антипатии психологического, морального характера, несовпадение манеры поведения, взглядов).

Чтобы исключить неконструктивное разрешение конфликта и образование нежелательных стереотипов и реакций, развитие неврозов, депрессивных состояний, андрагог должен владеть навыками нахождения конструктивного выхода из положения, учитывающими различные стратегии, типы (стили) поведения участников конфликта – избегание, подавление, приспособление, компромисс, соперничество, сотрудничество. Андрагог должен владеть алгоритмом поведения в конфликтной ситуации: погашение эмоций, снятие угрозы, проявление понимания, сосредоточение на проблеме (а не на участниках), отказ от взаимобвинений, выявление проблемы (ее причин, позиций сторон, мотивов, целей, интересов), поиск приемлемого для всех варианта (совпадающих целей, средств и пр.), нахождение решения по типу «оба выиграли». Эффективны в обучении поведению в конфликте индивидуальные или групповые тренинги, психотерапевтические упражнения и т.п.

Методические арсеналы андрагогики и психологии очень близки. И в той, и в другой науке широко практикуются беседы, анализ ситуаций, убеждение, групповые дискуссии, внушение, упражнения, ролевые игры, пример, стимулирование и мотивирование, тренинги. Психотерапевтические методики позволяют андрагогу решать проблемы коррекции поведения, социализации, межличностных отношений, общения, мировоззренческих и нравственно-этических ценностей, формирования я-концепции, обучения самовоспитанию и др. Однако следует опасаться непрофессионального применения психотерапевтических методик. Целесообразна соответствующая подготовка андрагогов, включающая изучение адаптированных к учебно-развивающим целям психотерапевтических методов, а также профессиональное и личностное развитие андрагога.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте основные этапы и достижения андрагогики.
2. Раскройте суть предмета и задач андрагогики как науки.
3. Сопоставьте функции андрагогики и педагогики.
4. Охарактеризуйте современный подход к андрагогическому процессу.
5. Какие науки, на ваш взгляд, помогают компетентно решать андрагогические проблемы?
6. Какие идеи, выдвинутые учеными в конце XIX в., могут быть использованы сегодня, а какие нет?
7. Какие достижения психологии важны для решения андрагогических проблем? Приведите примеры.

Основная литература

1. **Knowles, M. S.** The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. E. Holton, R. A. Swanson. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.
2. **Василькова, Т. А.** Основы андрагогики: учебное пособие / Т. А. Василькова. – Москва : КНОРУС, 2011. – 256 p.
3. **Вершловский, С. Г.** Становление андрагогики как науки / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2012. – № 5. – P. 35-43.
4. **Громкова, М. Т.** Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учебное пособие для системы доп. проф. образования / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 495 p.
5. **Змеёв, С. И.** Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : Урал. Гос. пед. ун-т, 1996. – Вып. 2. – P. 308-324.
6. **Змеёв, С. И.** Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых . – Москва : ПЕР СЭ, 2007. – 272 p.
7. **Змеёв, С. И.** Андрагогика: становление и пути развития / С. И. Змеёв // Педагогика. – 1995. – № 2. – P. 64-67.
8. **Змеёв, С. И.** Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов / С. И. Змеёв. – Москва : Флинта ; Наука, 1999. – 150 p.
9. **Кукуев, А. И.** Андрагогика: этимология и употребление термина в зарубежной практике / А. И. Кукуев // Проблемы современного образования. – 2010. – № 5. – P. 30-35. http://www.pmedu.ru/res/2010_5_4.pdf
10. **Основы андрагогики** : учеб. пособие / под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : ИЦ Академия, 2003. – 240 p.

Дополнительная литература

1. **Бутковский, В.** Формула андрагогики – новое поколение / В. Бутковский // Школа. – 2005. – № 1. – P. 16-21.
2. **Грацианов, Н.** Народные университеты в Западной Европе, Северной Америке и в России / Н. Грацианов. – Нижний Новгород : Сеятель, 1906. – 47 p.
3. **Дистервег, Ф. А. В.** Руководство для немецких учителей Ф. А. В. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 347 p.
4. **Еникеев, М. И.** Общая и социальная психология : учебник для вузов / М. И. Еникеев. – Москва : Норма ; Инфра М, 1999. – 611 p.

5. **Маслоу, А.** Психология бытия : пер. с англ. / А. Маслоу. – Москва : Рефл-бук ; Ваклер, 1997. – 300 р.

6. **Югфельд, Е. А.** Принципы андрагогики для учебной мотивации взрослых / Е. А. Югфельд // *Alma Mater*. – 2011. – № 10. – Р. 85-86.

7. **ЮНЕСКО и развитие образования взрослых** // Перспективы: вопросы образования. – 1982. – № 1-2. – Р. 137.

Тема 2. АНДРАГОГИКА КАК ОБЛАСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

План

2.1. Особенности образования социально незащищенных групп взрослого населения

2.2. Подготовка и переподготовка безработных

2.3. Специфика образования взрослых инвалидов

2.4. Образование заключенных

2.5. Образование мигрантов и беженцев

2.6. Образование женщин

2.7. Образование людей пожилого возраста

2.1. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО НЕЗАЩИЩЕННЫХ ГРУПП ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ

Социальные группы населения, нуждающиеся в социальной поддержке, в различных публикациях и документах обозначаются по-разному: «непривилегированные (обездоленные)»; «социально слабые»; «маргинальные»; «социально уязвимые». Использование обобщающего понятия «социально незащищенные группы» в андрагогическом контексте позволяет обозначить те слои населения, для которых социальная поддержка в решении жизненных проблем в какой-то мере может быть обеспечена средствами образования. Понятие «социальная защита» является одним из ключевых для социальной политики демократического государства. В СССР система социальной защиты как важнейшая часть социальной политики включала в себя прежде всего: – право на труд; – гарантированное государством пенсионное обеспечение; – административно регулируемые цены, обеспечивающие «ценовую» доступность основных товаров и услуг; – бесплатность образования, здравоохранения, форм досуговой активности и т.д. В современных условиях под «социальной защитой» понимается

политика государства и регионов, направленная на обеспечение удовлетворительного существования тем группам населения, которые оказались в особо сложных условиях и не способны без внешней поддержки их улучшить. Социальная защита населения представляет собой систему широкого набора мер по профилактике социального неблагополучия. Это поддержка социально уязвимых групп (пособия, льготы, выплаты); обеспечение минимальных социальных гарантий на труд, образование, отдых; всеобщей доступности и общественно приемлемого качества социальных благ (стационары, социальная помощь оказавшимся в трудных условиях).

Гарантии на образование и труд закреплены Конституцией Республики Молдова и Кодексом об образовании, но формирующиеся рыночные отношения как в сфере труда, так и в сфере образования, развитие производственных отношений нового типа диктуют свои законы и зачастую придают этим гарантиям формальный характер. Однако и успех на рынке труда, и участие в общественных процессах требуют доступа к современным знаниям для широких масс населения. Особенно остро эта проблема стоит в Молдове по отношению к малообеспеченным, социально незащищенным группам населения.

Формирующийся рынок труда выдвигает возрастающие требования к уровню профессиональной компетентности специалистов, конкретизирует спрос на рабочих и специалистов тех или иных профессий. Несоответствие спроса и предложения недостаточно квалифицированной рабочей силы становится одной из причин высвобождения работников из сферы труда, потери работы и появления безработицы. Участие в гражданском обществе невозможно без успешной профессиональной карьеры, составляющей фундамент личной независимости, самоуважения и благосостояния и определяющей качество жизни. Положение современного взрослого человека в обществе, и прежде всего в сфере труда, во многом зависит от уровня его компетентности, что предусматривает повышение уровня профессиональной функциональной и информационной компетентности как условие соответствия требованиям рынка труда, грамотного поведения в современной социально-экономической ситуации, принятия эффективных решений, смену профессии или профессиональной квалификации, приобретение дополнительного образования, необходимого для личностного роста, духовного обогащения, удовлетворения интересов, как условие морально-психологического комфорта. Все это – поле проблем, решение которых позволяет человеку соответствовать требованиям современного рынка труда, сохранять занятость в сфере труда, находить работу, обеспечивающую достойный уровень жизни. Неготовность человека успешно решить первостепенные проблемы погружает его в кризисную

ситуацию, выйти из которой самостоятельно почти невозможно. Следствиями становятся потеря работы, безработица; профессиональная декавалификация; снижение жизненного уровня; морально-психологический дискомфорт, неуверенность в собственных силах, потеря жизненных перспектив, психологический стресс.

При решении возникших проблем формальное и неформальное образование взрослых выступает фактором социальной защиты. Доступность дополнительного образования для широких масс работников, его ориентация на развитие компетентности, профессионально значимых личностных качеств, конкурентоспособности на современном рынке труда, на повышение квалификации или на обеспечение переквалификации могут выступать в качестве надежного механизма вывода из кризисной ситуации.

Обеспечение гарантированного доступа к профессиональному (пере)обучению любого уровня – это одна из действенных форм защиты права человека на труд, в том числе обеспечивающий достойный уровень жизни. Однако в сфере образования, где складываются рыночные отношения, население выступает в роли потребителя образовательных услуг только в том случае, если обладает платежеспособностью. Взрослый человек, находящийся в кризисной ситуации, как правило, не имеет материальной возможности оплачивать качественные образовательные услуги. Круг замыкается. Без социальной поддержки значительная часть населения не способна воспользоваться необходимыми образовательными услугами, а значит, решить многие важные жизненные проблемы.

В социальной поддержке в сфере образования в первую очередь нуждаются следующие социальные группы населения:

1) выпускники вузов, которые после окончания учебного заведения получили диплом о высшем образовании и зарегистрировались в Государственной службе занятости в качестве безработных или вынуждены работать не по специальности, – одна треть выпускников;

2) инвалиды, в том числе трудоспособные;

3) безработные, число которых приближается к 12% активного населения Молдовы (данные 2016);

4) люди наемного труда, подавляющее большинство которых находятся в состоянии бедности или нищеты;

5) военнослужащие, уволенные в запас и нуждающиеся в профессиональной переподготовке на гражданские специальности;

6) мигранты и вынужденные переселенцы;

- 7) одинокие женщины, воспитывающие детей в условиях неполной семьи;
- 8) пожилые люди, закончившие трудовой путь (пенсионеры);
- 9) люди, вернувшиеся из мест лишения свободы.

Все эти группы взрослого населения относятся к части населения, которую сегодня определяют новым термином – «критическая зона рынка труда». Критическая зона рынка труда включает лиц, получивших официальный статус безработного, а также людей, не имеющих официального статуса безработного, но с душевым доходом в семье ниже прожиточного минимума, занятых неполный рабочий день, не имеющих дополнительного дохода. Это самая многочисленная группа, нуждающаяся в социальной защите средствами образования и в сфере образования. Именно она является источником безработицы и несет в себе угрозу развития процесса маргинализации населения, возникновения и развития социальных осложнений. Для указанных социально незащищенных групп взрослого населения (инвалиды, безработные, военнослужащие, уволенные в запас, мигранты и др.) разрабатываются особые модели образования. Они предусматривают реализацию как образовательных, так и специфических функций, а именно адаптации, ресоциализации (повторной социализации), поддержки.

В качестве организаторов специальных видов образования в Республике Молдова можно выделить трех основных субъектов: государство в лице Министерства труда и социальной защиты и семьи РМ, Министерства просвещения РМ; негосударственные образовательные учреждения; негосударственные некоммерческие общественные организации (НКО). Каждый из субъектов организации образования социально незащищенных групп взрослого населения преследует в этой сфере свои цели и использует свои механизмы. Цели государства заключаются в создании условий для реализации закрепленных Конституцией Республики Молдовы прав человека, в частности права на труд и образование, на достойную жизнь; адаптации населения к новым социально-экономическим условиям, социальной реабилитации граждан. Это предполагает формирование предпосылок для реализации Кодекса об образовании и закона «О занятости населения и социальной защите лиц, находящихся в поисках работы», в частности: – создание и финансирование деятельности учреждений общего и профессионального образования для инвалидов, учебных центров для инвалидов на предприятиях; – создание служб занятости населения и учебно-методических центров профессиональной переподготовки безработных в структурах служб занятости населения; – поддержку целевых программ профессиональной подготовки и переподготовки

инвалидов, безработных, военнослужащих, уволенных в запас; – организацию обучения для молодежи, находящейся в местах лишения свободы.

Организацией деятельности образовательной системы, ориентированной на другие социальные группы взрослого населения, государство занимается на уровне финансирования отдельных проектов и целевых программ. В последнее десятилетие в результате развития рынка образовательных услуг возникло много новых негосударственных учреждений, ориентированных на обучение отдельных социальных групп. Цели негосударственных образовательных учреждений в образовании социально незащищенных групп населения направлены на расширение спектра образовательных услуг и круга их потребителей и заказчиков благодаря использованию новых социальных программ; на создание оптимальных социально-педагогических условий образовательной деятельности, ориентированной на определенную социальную группу; на достижение конкурентоспособности за счет инновационных подходов в организации учебного процесса.

Государство и негосударственные образовательные учреждения, как правило, обеспечивают формальное профессиональное образование, которое завершается выдачей диплома, аттестата или свидетельства. Однако в современной формирующейся политике непрерывного образования все больше внимания обращается не только на его экономическую необходимость, вызванную особенностями меняющегося рынка труда, но и на социально-культурную его значимость. Пересматриваются традиционные представления о разделе полномочий между общественностью и органами власти. Система управления вынуждена передавать все больше полномочий в руки самих граждан.

Современная стратегия развития непрерывного образования взрослых в Молдове начинает базироваться на сотрудничестве властей и общественных организаций, которые выступают в роли социальных партнеров, поскольку именно они ближе всего связаны с интересами и потребностями отдельных граждан, социальных групп и различных общественно-профессиональных объединений.

Некоммерческие организации (НКО) – важная составляющая гражданского общества, так называемый третий сектор, который наряду с государственным сектором и бизнесом призван способствовать развитию демократии. Среди некоммерческих организаций различают детские, молодежные, женские клубы по интересам, культурные, научные общества, национальные объединения, общественно-политические партии и

движения, правозащитные, профессиональные союзы и ассоциации (социальные, религиозные, спортивные, экологические и др.).

Практически все они реализуют различные программы гражданской, социальной направленности, благотворительные акции, проекты, большинство из которых нацелены на решение задач просветительского или образовательного характера. За последние годы движение НКО в Молдове приобретает все больший размах. В общественной жизни страны они способствуют адаптации людей к современным условиям. Стимулируя конструктивную инициативу, развивая такие гражданские качества, как активность в общественной и политической жизни, умение принимать самостоятельное решение в ситуациях социального выбора, НКО содействуют гражданскому образованию взрослого населения. Основная цель гражданского образования – развитие диалога между всеми секторами общества: властью, бизнесом и гражданами. Средствами достижения этой цели НКО видят повышение социальной компетентности граждан, содействие в осознании своих потребностей в саморазвитии, социальном и ином совершенствовании, оказание помощи наименее защищенным группам населения. Свои просветительские и образовательные функции НКО реализуют, издавая различные материалы, которые, как правило, распространяются бесплатно, организуя бесплатные консультации для населения (юридические, психологические и др.), различные акции с целью привлечения внимания общественности к той или иной проблеме, проводя курсы, тренинги, семинары для разных категорий населения. Многие НКО активно сотрудничают с зарубежными неправительственными организациями: фондами, миссиями, отдельными гражданами, объединяя традиции отечественного просветительства с мировым опытом и технологиями в образовании взрослых.

2.2. ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН

Профессиональная переподготовка безработных относится к системе дополнительного профессионального образования. Это поднятие более широкое, чем профессиональное переобучение, поскольку данный процесс включает помимо обучения «другой» профессии профессиональную переориентацию человека, потерявшего работу, и его профессиональную адаптацию на новом рабочем месте после переобучения. Организатором профессиональной переподготовки безработных становится служба занятости населения, основной функцией которой является содействие безработным гражданам в трудоустройстве. Специалисты службы занятости оказывают профессионально ориентационные услуги безработному на этапе поиска нового

профессионального старта, на этапе выбора нового профессионального пути и направления переподготовки. Безработный нуждается в такой помощи, поскольку не готов самостоятельно сделать выбор. Служба занятости направляет безработного на профессио-нальное переобучение, оплачивая его прерывание в техническом образовательном учреждении, с которым заключены договорные отношения. Образовательное учреждение зачастую не только обеспечивает профессиональное переобучение человека, но и содействует его последующей адаптации на рабочем месте. На организацию и содержание профессиональной переподготовки безработных влияют многие факторы, наибольшее значение среди которых имеют социально-демографические и личностные особенности безработных как потенциальных обучающихся и как соискателей рабочего места; особенности потребностей рынка труда, который, как правило, имеет не только динамический, но и региональный характер.

Важной характеристикой современного рынка труда является и наличие в нем потока вторичных безработных. Вторично безработным считается соискатель рабочего места, который получил профессиональное переобучение, но не трудоустроился или трудоустроился, но не закрепился, не адаптировался на новом рабочем месте. Это происходит в силу рассогласования между личными профессиональными интересами и потребностями соискателей рабочих мест, их профессиональной квалификацией и объективной потребностью рынка труда в специалистах. Возникает необходимость решения проблемы не только профессиональной реабилитации не востребованных на рынке труда людей, но и их социальной реабилитации, а также приведения профессионально-образовательных интересов и потребностей личности, ее профессиональной квалификации в соответствие объективным потребностям рынка труда. Одним словом, возникает необходимость соотнесения человеком трех оценочных категорий: «хочу», «могу» и «надо». Образование рассматривается как один из механизмов решения этой проблемы, как недостающее звено в процессе этого согласования. Причем сущность профессиональной переподготовки безработных, определение ее целей и функций не могут быть сведены ни к обновлению или дополнению, ни даже к формированию только профессиональных знаний и умений.

Безработные как субъекты обучения – это особая категория. Люди, потерявшие работу в результате экономических преобразований, спешат взять новый старт в трудовой деятельности, а поэтому вынуждены включиться в образовательный процесс. И самому человеку, и обществу важно, чтобы этот новый старт был успешным. Хотя каждый потерявший работу испытывает свои, индивидуальные затруднения, безработные как

специфическая социальная группа имеют общие психологические характеристики. У этой группы населения более, чем у других категорий, нарушено взаимодействие с нестабильной производственной, экономической, социокультурной средой.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что каждый четвертый безработный не может оценить свой профессиональный статус, его соответствие конъюнктуре рынка труда. Это объясняется недостаточным знанием требований, предъявляемых к работнику, его несформированной или амбициозной самооценкой. В то же время самооценка профессиональных качеств в значительной степени определяет характер поведения на рынке труда, успех или неудачу при трудоустройстве, а значит, и скорость протекания процесса социально-профессиональной реабилитации. Задача и результат профессиональной переподготовки безработных заключаются не столько в приобретении ими новых знаний и умений, сколько в формировании у них мотивации овладения новой профессией, выявлении способности определить и успешно пройти собственный путь нового профессионального становления, соответствующий индивидуальным потенциальным возможностям и потребностям, определению уровня квалификации, развития профессионально значимых качеств. Поэтому важной функцией профессиональной переподготовки безработных является создание оптимальных социально-педагогических условий для развития способности личности к социальному взаимодействию, социализации и активной адаптации в новых социально-экономических условиях. Эту функцию можно обозначить как сопровождение социализации безработного.

Выделяют две группы целей переподготовки безработных. Первая группа целей, непосредственно связанная с процессом обучения, носит андрагогический характер и предусматривает: – формирование минимума профессиональных знаний и умений, необходимых для того, чтобы работник приступил к выполнению своих профессиональных, производственных функций; – формирование готовности к овладению и овладению обобщенными способами деятельности, что в условиях ускоренного профессионального обучения имеет более важное значение, чем формирование знаний и умений; – обеспечение адекватности подготовки специалиста его новому рабочему месту. Вторая группа целей связана с развитием способности личности активно действовать в изменяющихся социально-экономических условиях, умения мобилизовать потенциальные возможности и обеспечить себе гарантии в сфере занятости. Реализация этих целей имеет отсроченный эффект и носит социально значимый характер. Суть обозначенных целей заключается в том, чтобы улучшить мотивацию безработных и их реальные возможности

применить свои знания и умения на рынке труда длительное время, что предполагает: – формирование уверенности в себе, способности пересмотреть свои потенциальные возможности, умения принимать решения и определять пути и способы их реализации, развитие познавательных способностей, развитие мотивации; – обеспечение соискателю рабочего места, высокой степени вероятности трудоустроиться; – развитие способности к активной адаптации на рабочем месте; – формирование предпосылок к проявлению социальной и профессиональной мобильности.

Адаптация – это приспособление индивида к условиям жизнедеятельности. Способность адаптироваться к изменяющейся социальной среде определяется уровнем развития личности, в том числе содержанием его знаний, умением действовать сообразно ситуации; В андрагогическом контексте активная адаптация не простое приспособление, а успешное выполнение уже иных профессиональных и должностных функций на основе вновь приобретенных знаний, умение интерпретировать имеющийся трудовой опыт у способность самостоятельно добывать недостающую информацию, с тем чтобы воспользоваться ею на практике.

Социальная и профессиональная мобильность – способность работника, специалиста правильно трактовать и реагировать на беспрецедентный опыт, с которым он может сталкиваться в окружающей среде, подверженной быстрым и глубоким изменениям. Мобильность проявляется в эффективном использовании имеющихся в распоряжении знаний и умений, в стремлении приобрести новые знания и умения, чтобы заполнить любой пробел в системе реагирования на изменения. Она может характеризоваться умением учиться, определять уровень своей профессиональной компетентности, умением повышать его с учетом возникающих ситуаций.

Анализ достижения целей профессиональной подготовки безработных позволяет выделить критерии ее эффективности: факт трудоустройства; адаптация работника на новом рабочем месте; мобильность специалиста. Именно эти критерии характеризуют социально значимый результат профессиональной подготовки безработных, включая и ее андрагогический аспект. Повышение эффективности обучения безработных невозможно без обращения к андрагогике, в центре внимания которой находится взрослый учащийся с его жизненным опытом, проблемами, потенциальными возможностями и интересами. Поэтому важно, чтобы преподаватели, работающие с безработными, имели специальную подготовку в области андрагогики. Их деятельность должна предусматривать: отзывчивость к требованиям и ожиданиям взрослых, потерявших работу, понимание их проблем; способность реально оценивать потенциал обучающихся и прогнозировать

ожидающие их трудности; свободное владение современными технологиями обучения; умение проводить как групповую, так и индивидуальную работу.

Ключевой вопрос в организации обучения безработных – разработка его содержания. Как показывает отечественный и зарубежный опыт, смысловой основой переобучения трудоспособного человека любого возраста, потерявшего работу, является формирование внутренних предпосылок к изменению своего положения на рынке труда. В этих целях используют несколько базовых моделей обучения, выбор которых зависит от исходных целевых и психологических установок личности. Среди установок личности могут преобладать ориентации на разные виды деятельности: – любую работу, обеспечивающую достойный заработок; смену рода деятельности при сохранении (или повышении) статуса, личностного престижа, который обеспечивался предыдущим местом работы; – открытие собственного дела (индивидуального, семейного, корпоративного); – работу в зарубежных фирмах (на совместных предприятиях); – получение работы, требующей повышения имеющегося образовательного уровня; – «виртуальное место работы» в домашних условиях. С учетом этих ориентации продуктивно использование образовательных программ блочно-модульного типа. Анализ причин затруднений в трудоустройстве и, в частности, при поиске места работы позволяет предложить в качестве инварианта следующие содержательные блоки.

Диагностический блок. Определение основных причин, проблем, стереотипов индивидуальной позиции на рынке труда. Осознанный выбор модели обучения. Самодиагностика.

Социально-психологический блок. Помощь в преодолении негативных установок в структуре профессиональной Я-концепции, «жирование механизмов деперсонализации (распада личности), изменение отношений с окружающим миром, социумом, людьми. Тренинговое обучение работе в разных режимах (индивидуальная, групповая, корпоративная деятельность), овладение эмоционально-волевой сферой.

Технологический блок. Обновление и наращивание прикладных умений и навыков в соответствии с требованиями времени: владение компьютером, оргтехникой, работа в Интернете, вождение автомобиля, бухгалтерский учет, аналитические умения, менеджмент, психолого-педагогические навыки работы с персоналом.

Коммуникативно-языковой блок. Развитие речи, обучение технике самопрезентации, формирования имиджа, культурной коммуникации, деловой переписки. Лингвистический блок. Целевое приобретение навыков делового общения на иностранном

(или русском как иностранном) языке (методом погружения), усовершенствование в области иностранного языка, подготовка к тестированию (для знающих язык).

Информационно-поисковый блок. Формирование культуры информационного запроса. Обучение работе с базами данных, источниками информации, ориентирующей в структуре рынка труда. Овладение вариативными формами предъявления себя потенциальным работодателям. Знакомство с современной системой поддержки интеллектоемких областей деятельности (гранты, фонды, конкурсы).

Финансово-правовой блок. Знакомство с перечнем нормативно-правовых документов, регламентирующих трудовые отношения при устройстве на работу, основными моделями финансирования в сфере малого бизнеса, с рисками в сфере коммерческих отношений.

Креативный блок. Развитие креативных способностей, поисковой активности, обучение приемам ТРИЗа, различным видам рефлексии.

Валеологический блок. Освоение приемов поддержания и восстановления здоровья в условиях интенсивного труда, стрессовых ситуаций, смены рабочей обстановки.

Последовательность освоения содержательных блоков и их объем могут быть различными. Следует отметить, что экономически невыгодно переучивание за бюджетные средства специалиста, получившего в государственном учебном заведении высшее или среднее специальное профессиональное образование, с тем чтобы он полностью сменил сферу деятельности или подготовил себя к выполнению менее статусной, но высокооплачиваемой работы. Целесообразнее использовать уже имеющийся уровень и опыт деятельности в качестве предпосылочных (стартовых) для дальнейшего профессионального продвижения на основе изменения отношения к нему, коррекции, наращивания, углубления знаний. В качественном отношении важна ориентация на требования международной практики. Например, в настоящее время разрабатывается Европейский стандарт компьютерного образования взрослого населения. Есть четко фиксированные международные требования к уровням освоения английского языка, правилам вождения транспорта в условиях той или иной страны, оформлению конкурсных заявок, составлению резюме и др. Важно подчеркнуть, что выбор содержания образования должен быть личностно ориентирован. Ведь безработный, как и всякий взрослый человек, приступающий к обучению, располагает неким запасом знаний и сложившимся набором личностных характеристик, которые неизбежно повлияют на успешность обучения и потребуют выбора в нем индивидуального пути.

2.3. СПЕЦИФИКА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНВАЛИДОВ

В отечественной практике законом «О социальной защите инвалидов»(1991), а также постановлением Правительства РФ «О врачебной экспертизе жизнеспособности» (2006) законодательно закреплено понимание социальной модели инвалидности как социальной недостаточности, возникшей вследствие нарушения здоровья, сопряженной со стойким расстройством функций организма, обусловившим ограничение жизнедеятельности и потребность в социальной защите. Таким образом, понимание специфики обучения социальной группы инвалидов в рамках непрерывного образования основывается на трактовке инвалидности как ограничения жизнедеятельности человека.

Выступая как целостная психобиологическая система, инвалидность представляет собой контекст, во многом определяющий характер деятельности человека и систему его отношений с окружающим миром и другими людьми (А.И. Вовк, Д.И. Вихорев, В. Кантор, С.А. Расчетина, В.М. Финкельштейн). Модели обучения взрослых инвалидов столь же вариативны, сколь многообразны жизненные драмы этих людей и породившие их причины. Можно выдвинуть различные обоснования для выделения отдельных групп среди лиц с ограничениями жизнедеятельности. Инвалиды от рождения в течение детских и юношеских лет могли в какой-то мере адаптироваться к своему состоянию. У взрослых, ставших инвалидами в результате болезни, несчастного случая, участия в военных действиях, в памяти существует опыт жизни без ограничений, связанных с инвалидностью. Этим обусловлены принципиальные отличия в стратегии обучения инвалидов. Сам характер ограничений (нарушения зрения, слуха, речи, опорно-двигательного аппарата, связанные с центральной нервной системой, и др.) и степень самостоятельности человека в организации своей жизни порождают специфику образовательных потребностей, целей и способов обучения той или иной группы инвалидов.

В международной практике учебной работы с инвалидами существуют две основные линии. Первая предполагает их интеграцию в обычную жизнь социума, где создаются благоприятные условия для полноценного взаимодействия и партнерства со здоровыми людьми. Вторая линия ориентирована на создание для обучения людей с ограничениями жизнедеятельности специальных учреждений, групп, образовательных сообществ, информационного пространства, приспособленного к состоянию инвалидности.

Образование в жизни взрослых инвалидов может иметь разную целевую направленность: повышение существующего образовательного ценза; профессиональная подготовка; реализация творческого потенциала, интеллектуальное развитие; адаптация к состоянию инвалидности; включение в социально-общественную деятельность и др. Независимо от выбранной модели образование должно основываться на принципах: гуманизма (признание самоценности человека, сострадание, сочувствие, поддержка людей с ограничениями жизнедеятельности); развития (индивидуальное обучение инвалида вопреки ограничениям, когда их преодоление включает в себе развивающий смысл); партнерства (взаимного интереса и сотрудничества всех участников обучения); ангажированности (активное включение в обучение как часть жизнедеятельности); адаптивности (речь идет об информационно-коммуникативной системе, с одной стороны, максимально адаптированной к особенностям ограничений человека, а с другой – адаптирующей инвалида к собственному состоянию как потенциально продуктивному в социальном плане).

В системе образования взрослых инвалидов привычные дидактические и андрагогические принципы приобретают новое смысловое звучание. Так, реализация известных из школьной практики доступности и посильности обучения по отношению к взрослым с ограничениями жизнедеятельности требует соответствующего оборудования (слуховые аппараты, приспособления для передвижения, учебные брайлевские тексты и др.); точности выбора физиологически и психологически целесообразного объема содержания, темпа и временного режима работы с ним; подачи материала в модальности, обеспечивающей его адекватное восприятие.

В соответствии с обозначенными целями и принципами в образовании взрослых инвалидов наряду с развитием и адаптацией на первый план выступают такие функции, как компенсаторная (восполняющая упущенные или нереализованные возможности развития, профессиональной подготовки, неудобства состояния ограниченности жизнедеятельности), коррекционная (позволяющая вносить поправки и изменения в содержание и условия обучения в ответ на образовательные потребности, информационные запросы инвалидов в рамках их реальных возможностей) и поддерживающая (направленная на оказание социально-психологической помощи средствами обучения и организацию сопровождения инвалида на образовательном пути). В реальной практике все эти функции тесно переплетаются.

Андрагог, работающий со взрослым инвалидом, должен глубоко понимать, что активное включение инвалида в образовательный процесс становится для него сродни

подвигу, ибо предстоит пройти путь по преодолению ограничений. Поэтому первостепенная задача андрагога – оказать инвалиду необходимую помощь в преодолении комплекса трудной: физических (наличие физических недостатков и ограничений, затрудняющих включение в учебную работу); психологических (отсутствие установки на получение или продолжение образования, недооценка себя как личности, интересной для других, принятие позиции успешного учащегося и т.д.); социальных (реализация своих прав на обучение и трудоустройство, соответствующее уровню образования; непонимание реальных перспектив использования полученных знаний, умений в социальной практике); образовательных (наличие серьезных пробелов в знаниях, длительный перерыв в обучении, отсутствие навыков учения и самообразования); нравственно-волевых (необходимость проявить силу духа, приложить усилия воли для успешности обучения).

С учетом неординарности контекста жизнедеятельности инвалида выстраивается модель его обучения. Независимо от избранной модели общей задачей для андрагога остается формирование у инвалида установки на преодоление разобщенности с социумом с помощью образования, понимание компенсаторной роли успешного обучения, позволяющего внести свой вклад в жизнь социума. В позиции андрагога при обучении инвалидов часто оказываются люди с очень разным уровнем подготовки и предшествующим опытом. Помимо специалистов, имеющих профильное (педагогическое, психологическое, медицинское и др.) образование, в эту деятельность могут быть включены социальные работники, волонтеры, сами инвалиды, пережившие аналогичные трудности и желающие оказать помощь своим собратьям по ситуации, их родственники. Образование призвано помочь инвалиду пересмотреть свое отношение к ценности и социальной значимости собственной жизни, сформировать позитивный взгляд на себя как уникальную личность, находящуюся в контексте жизни человечества.

Обращение с помощью андрагога в ходе обучения к смыслам и ценностям, носящим всечеловеческий характер, позволяет людям с ограниченными в физическом плане возможностями выстроить новый контекст своего бытия, увидеть горизонты своих возможных достижений, не ограничиваться сугубо утилитарными, прикладными задачами. Андрагог может использовать в качестве уникальных примеров творческие достижения инвалидов, сумевших получить не только вузовское, но и научное образование, освоивших впоследствии творческие профессии.

Оказавшись в образовательной ситуации, инвалидам бывает трудно идентифицировать себя с ролью человека, успешно обучающегося и имеющего перспективу дальнейшего применения полученного образовательного потенциала в

разных сферах деятельности и общения. В этом случае необходима внешняя поддержка, позволяющая сформировать соответствующую образовательную мотивацию, потребность в новых знаниях, начиная с наиболее актуальных для конкретной личности. Требуется также обеспечить расширение образовательного поля инвалида за счет новых контактов, вовлечения в информационный поиск с использованием современных технологий, благодаря чему становятся очевидными конкретные образовательные результаты. Все это формирует опыт и мотивацию достижения успеха в познании, вызывает удовлетворение процессом деятельности, который возможно осуществить самостоятельно от замысла до завершения. Часто инвалиды недооценивают себя в качестве полноценных участников и потенциальных инициаторов коммуникативных связей в среде обучающихся, не имеющих ограничения жизнедеятельности или имеющих их в меньшей степени. Переломить ситуацию позволяет организация групповых форм учебной работы, предполагающих наращивание позитивного опыта общения и взаимодействия.

Задача андрагога – создать условия, способствующие раскрепощению личности, путем использования диалога, интерпретации и анализа различных точек зрения. Эффективно включение слушателей в групповые формы деятельности, имитационное моделирование, групповую рефлексия, совместное создание творческого продукта. В такой образовательной ситуации инвалиду легче преодолеть замкнутость и определенный психологический барьер, что делает более плодотворным процесс социализации.

Образовательный процесс призван способствовать расширению сферы социального окружения инвалидов, созданию условий для их включения в систему социального партнерства. Степень индивидуальной активности в образовательной ситуации напрямую связана с выходом на новый уровень понимания возможностей обучения для последующей самореализации. Об этом свидетельствуют многочисленные факты выступлений инвалидов с инициативами образовательного, профессионального и общекультурного характера (разработка и реализация индивидуальных образовательных программ, компьютерных программ, программ переобучения с целью получения новых специальностей и последующего трудоустройства и т.д.).

Социальной группе инвалидов предоставлено право получать профессиональное образование в различных формах. В зависимости от имеющихся деприваций определенные группы инвалидов (в основном с сенсорными нарушениями) проходят обучение в тех или иных реабилитационно-образовательных учреждениях профессионального образования инвалидов. В настоящее время спектр учебных заведений, имеющих структуры для обучения инвалидов в рамках начального, среднего,

высшего профессионального образования, расширяется. Прием и обучение в них ведутся на основании трудовых рекомендаций медико-социальной экспертизы (МСЭ). В связи с ростом числа инвалидов с комплексными нарушениями жизнедеятельности актуализируются проблемы, связанные с разработкой индивидуальных образовательных программ формального и неформального видов. Их успешность во многом определяется эффективностью деятельности службы сопровождения. Эта служба в рамках МСЭ, выполняя общие функции, отличается объектами внимания (отдельные группы инвалидов, сообщество внутри социальной группы, отдельные личности и т.д.), объемом и способами деятельности, характером предоставляемых реабилитационных услуг. На базе инновационных профессионально-образовательных Учреждений для инвалидов проводится профориентационная работа, функционирует отдел профессионального отбора и профессиональной учебы, сотрудники которого определяют профессиональную пригодность слушателя и обосновывают возможные сроки обучения по каждой из специальностей, специфику индивидуального сопровождения, возможный прогноз обучения. Для успешного обучения инвалидов необходимо, чтобы содержание, методы обучения и его организационно-педагогические условия были максимально приближены к конкретному человеку с учетом всего комплекса его психофизиологических возможностей и социального опыта.

Сегодня ситуацию обучения облегчают: – использование возможностей телекоммуникаций и баз данных для информационной поддержки образовательного процесса; – обеспечение доступа к массивам научной, учебно-методической информации на базе Интернет-класса, оборудованного рабочими местами; – развитие дистанционного образования, особенно актуального для учащихся с проблемами опорно-двигательного аппарата, живущих вдали от современных учебных центров; – оборудование учебных и рабочих мест с учетом характера депривации (использование брайлевской строки, магнитофонов для слабослышащих; специальных технических средств реабилитации для лиц с проблемами опорно-двигательного аппарата и др.). В качестве примера можно привести интересный опыт, накопленный в обучении слепых и слабовидящих. Использование информационных технологий людьми со значительной потерей зрения предоставляет им практически равные возможности со зрячими пользователями. Для этого применяются компьютеры, оснащенные специальными программными средствами, с помощью которых можно обеспечить чтение плоского текста. Современные планшетные сканеры в сочетании с программами распознавания текста позволяют прочесть его вслух с

помощью синтезатора речи. Инвалиды, имеющие остаточное зрение, используют в своей работе программы по увеличению изображения на обычном видеодисплее.

В последние годы в работе с инвалидами повышается роль активного обучения. Все шире используются: кейс-технологии, в рамках которых слушатель получает полный комплект учебных материалов по каждой дисциплине (обычные учебные пособия, их электронные версии на дискетах, видеокассетах, или в виде мультимедийных программ), а также возможность познакомиться с типовыми проблемами и вариантами их решений; сетевые технологии (Интернет, региональные, локальные телекоммуникационные сети); телевизионные технологии, реализуемые с помощью системы спутникового телевидения; учебные фирмы.

Значительное число инвалидов по заключению МСЭ не могут участвовать в профессиональной деятельности. Международная концепция «независимой жизни» ориентирует на использование в работе с ними широкой палитры оздоровительных, социальных, культурно-образовательных программ, позволяющих удовлетворять самые разные познавательные интересы. В последние годы на региональном и муниципальном уровнях активно действуют сообщества инвалидов, формирующие своими силами культурно-образовательные и оздоровительные программы. В рамках реализации образовательных инициатив развиваются международные связи и формы участия инвалидов в совместных гуманитарных программах с другими регионами и государствами. Они затрагивают широкий круг жизненно важных проблем: организация быта, основанная на принципе независимости от окружающих; содержательный досуг; создание семьи; построение взаимоотношений с родственниками и друзьями; организация собственного дела; арт-терапия; инвалидный спорт и многое другое.

Спектр проблем, интересующих инвалидов, предполагает наличие высокого профессионального уровня андрагога, работающего в сфере обучения и поддержки инвалидов, и особых духовно-нравственных качеств, позволяющих выходить за рамки должностных обязанностей и рассматривать проблемы образования лиц с ограничениями жизнедеятельности в широком гуманитарном плане. Андрагог, работающий с инвалидами, должен быть внутренне готов к встрече с непростыми с психологической точки зрения ситуациями. Постоянное общение с людьми, ограниченными в жизнедеятельности, требует большого мужества, сострадания, милосердия, умения проникнуть в содержание их жизненных и образовательных проблем, понять причины не всегда адекватных поведенческих реакций и проявлений. Вместе с тем андрагогическая позиция в системе обучающего взаимодействия с инвалидами должна строиться на

отношениях ценностно-смыслового равенства, проявлении безусловного уважения к подопечным, веры в их жизненный и творческий потенциал. Помимо обучения инвалидов андрагог иногда вынужден выполнять просветительскую миссию по отношению к их родственникам, без помощи которых организовать образовательный процесс бывает просто невозможно.

2.4. ОБРАЗОВАНИЕ ЗАКЛЮЧЕННЫХ

Право на образование неотъемлемо. Лица, ограниченные в правах по решению суда, не могут быть лишены права на образование. Ограничению подлежат лишь способы его реализации, обусловленные лишением права на свободное передвижение.

Сегодня основным образовательным учреждением для заключенных является общеобразовательная школа, расположенная на территории исправительного учреждения. Занятия обычно проходят вечером, поскольку в дневное время учащиеся работают. Причем, в последние годы спектр услуг начал постепенно расширяться в направлении дополнительного профессионального образования. Пользуются особым спросом профессии, которые могут понадобиться после освобождения из мест заключения.

По последним данным в Республике Молдова насчитывается около 7872 (на 1.10.2016) граждан, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы. Эта категория лиц вправе рассчитывать на социальную реадaptацию посредством образования. Причем по мере того, как образовательный уровень заключенных постоянно возрастает, следует прогнозировать увеличение мотивации к дальнейшему обучению и участию в профессиональной переподготовке по массовым специальностям.

Европейскими пенитенциарными правилами прямо предусмотрено, что в каждом месте лишения свободы разрабатывается и осуществляется разносторонняя программа обучения. Считается, что возможность получения заключенными образования будет способствовать улучшению перспектив на их успешную социальную реабилитацию, поддержание в них силы духа и повышения их уважения к самим себе.

В Германии, Австрии, Бельгии и Норвегии, а также в области Каталония заключенные могут учиться заочно, при помощи переписки.

В Мальте, Литве, Румынии заключенным дается отпуск – разрешение на очное обучение при выполнении определенных условий: они должны отбыть большую часть наказания и получить экспертную оценку о минимуме риска побега.

В Швеции во всех исправительных учреждениях есть свои центры обучения, в которых работает как минимум один преподаватель.

В Норвегии заключенные могут пользоваться интернетом для прохождения обучения и общения с семьей.

В США заключенные также имеют право на обучение, при этом преподаватели проводят для них занятия прямо в тюрьмах.

2.5. ОБРАЗОВАНИЕ МИГРАНТОВ И БЕЖЕНЦЕВ

Речь идет о лицах, переместившихся на постоянное жительство из одной местности в другую, сменив при этом привычную социально-культурную среду на новую, малоизвестную. Миграция подразделяется на два основных вида:

- естественная (экономическая): перемещение населения из экономически отсталых регионов в высокоразвитые, обычно по линии «село – город», «малый город – мегаполис»;
- вынужденная (политическая или этническая): большие массы населения покидают места постоянного жительства в силу обстоятельств, представляющих реальную угрозу их нормальному существованию и жизни (природные катаклизмы, гонения на иноверцев, социальные конфликты, переросшие в вооруженное столкновение).

Мигранты второго вида именуется *беженцами*. Этот экстремальный вид миграции по линии «опасные – безопасные регионы» имеет свою социально-политическую специфику: люди, оставившие свои жилища и работу нуждаются прежде всего в самых элементарных средствах к существованию, и позже, в образовательных услугах, помогающих лучше обжиться на новом месте.

Миграция первого вида порождена неравномерностью социально-экономического развития. Она носит перманентный характер и останется таковой, пока существуют различия в уровне благосостояния и качестве жизни в отдельных регионах. Эта миграция в общем и целом предсказуема в своих основных параметрах. Достаточно однороден социально-демографический состав лиц, вовлеченных в процесс перемещения. Это, как правило, жители деревень, сел и малых городов с довольно низким уровнем образования, общей культуры и профессиональной подготовки. Кроме того, это лица с определенным социально-психологическим настроем, сформированным укладом их прежней жизни.

Образование служит важным инструментом, помогающим переселенцам быстрее и безболезненнее адаптироваться к новой для них социально-культурной среде. К числу наиболее важных в этой связи образовательные услуги относятся:

- обучение языку, если это необходимо;
- профессиональная подготовка или переподготовка;

- обучение пользованию бытовое техникой и оборудованием;
- психологические тренинги, обучающие культуре межличностных отношений;
- консультирование, помогающее лучше использовать культурные и иные возможности крупного города в целях собственного развития.

Процесс урбанизации, начавшийся вместе с индустриализацией, продолжается и в постиндустриальном обществе. Сохраняется и миграция населения, возможно, в новых формах. Более того, следует ожидать существенный рост миграционных потоков из-за интенсификации геополитических процессов и сохраняющегося экономического неравенства регионов. Следовательно, образование сохранит свою адаптирующую функцию по отношению к данной категории граждан

2.6 ОБРАЗОВАНИЕ ЖЕНЩИН

Переход к рыночной экономике зиждется на повседневном соперничестве, конкурентной борьбе за более полную реализацию частных и групповых интересов. В борьбе, как известно, выигрывает лучше подготовленный. Имея равные с мужчинами права в области образования, женщины не могут в той же мере воспользоваться ими в силу особенностей, наложенных природой и своим положением в семье. Деторождение, уход за детьми и ведение домашнего хозяйства являются существенными факторами, ограничивающими женщину в социальной деятельности, в том числе и в образовании.

Вопросы женского образования имеют свою специфику, выраженную как в содержании образовательных потребностей этой части взрослого населения, так и в формах предоставления образовательных услуг. Исторически, в советском обществе «домашняя вахта» женщин рассматривалась как нечто второго сорта, имеющее низкую общественную оценку. Сейчас, очевидно, восприятие домашнего труда постепенно меняется. У женщин появляется возможность выбора социальной роли от «хранительницы домашнего очага» до «бизнес-вумен» (деловая женщина). Соответственно, меняются возможности и предложения образовательной системы.

К числу наиболее важных направлений женского образования взрослых принято относить:

- содействие при вхождении на рынок труда;
- помощь тем, кто возвращается в сферу труда после длительного перерыва, вызванного рождением ребенка или другими семейными обстоятельствами;
- содействие в расширении возможностей выбора профессиональных занятий;
- ролевое образование;

- консультирование по вопросам межличностных отношений, преодоления конфликтности в семье, воспитания детей и ведения домашнего хозяйства;
- психологический тренинг, помогающий осознать свой образ (идентификацию) и почувствовать уверенность в себе.

В нашей стране проблемы женского образования пока систематически не изучались, а сложившаяся практика не отличалась особым разнообразием. Как правило, курсы для женщин посвящены косметике, одежде, кулинарии, тогда как решение проблемы нужно искать в обеспечении фактического равенства прав мужчин и женщин на полноценное образование с учетом гендерных ролей, предписываемых общественным укладом.

2.7 ОБРАЗОВАНИЕ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Образование людей пожилого возраста находится на стыке андрагогики и социальной геронтологии и в настоящее время проходит этап становления. Расширение масштабов образования пожилых людей имеет социальный эффект: снижается их зависимость от медицинской помощи, растет социальная активность, общество обогащается продуктами их духовной деятельности, совершенствуются отношения между поколениями.

Благодаря постепенному увеличению продолжительности жизни возрастные классификации претерпели изменения. Если раньше в Европе 60-летние люди считались стариками, то сегодня – это начало пожилого возраста, а старость наступает в 75 лет. Эти характерные тенденции привели к важным инициативам в области образования пожилой части населения:

- люди пожилого возраста переместились в центр внимания образования взрослых;
- иницируются мероприятия по восстановлению творческих способностей людей, которым за 50;
- усиливается гибкость модели обучения с учетом их возрастной ориентации;
- растет число занятий в сфере культуры (например, пенсионеры пишут для детей в литературных кружках; организуют киностудии для создания видеофильмов и автобиографий).

Эксперты ЮНЕСКО подчеркивают, что система образования должна удовлетворять потребности в образовании людей пожилого возраста (например, испытывающих трудности в приспособлении к новой «информационной эре»).

Проблемы сферы «образование и старение» ЮНЕСКО группирует по следующим направлениям: образование для пожилых, образование силами пожилых, подготовка кадров для работы с пожилыми, просвещение населения по проблемам старения.

Пожилым необходимы знания и навыки в следующих областях:

— медицина и превентивное здравоохранение – чтобы пожилые люди, практически изолированные от семьи и общества, смогли лучше следить за своим здоровьем и вести активный образ жизни;

— общее образование – чтобы молодежь и взрослые люди при необходимости имели возможность получить знания в области этики и навыки поведения в демографически изменяющемся обществе;

— специальное или профессиональное образование для удовлетворения потребности пожилых работников (пенсионного возраста);

— технологические инновации – чтобы люди старшего возраста могли использовать рабочие инструменты, средства транспорта и домашнего хозяйства, создающие комфортные условия работы или досуга.

Образование пожилых нацелено на:

— формирование рационального образа жизни в пенсионный период с высоким индивидуальным уровнем социальной активности, трудоспособности и здоровья. Для этого разрабатывают комплексные программы предпенсионной подготовки населения, учитывающие профессиональный опыт, социокультурные условия, уровень образования, состояние здоровья, а также потребности в корректировке образа жизни населения пенсионного возраста;

— эффективную реализацию воспитательных функций лиц старших возрастных групп;

— повышение уровня психолого-педагогической подготовки ветеранов;

— повышение посильной трудовой активности лиц старшего возраста в том или ином виде трудовой деятельности (производственной, обслуживающей) как по старой, так и по новой специальности;

— повышение шансов трудоустройства, что предотвращает целый ряд негативных последствий;

— профилактику десоциализации посредством групповых форм работы, систематического общения на занятиях, установление неформальных отношений в процессе учебной деятельности, что расширяет социальные связи (например, в случае вдовства);

— повышение адаптационных способностей в условиях изменившегося социально-демографического статуса (обретение новых социальных ролей и перераспределение ролей внутри семьи,

— изменение социального статуса и привычного уклада жизни). В частности, приобретение социологических, психолого-андрагогических знаний по проблемам семьи повышает стабильность брачно-семейных отношений их детей.

Процесс старения индивидуален. Это особенно важно учитывать при обучении пожилых людей. Преподаватели, да и сами пожилые стажеры должны освобождаться от стереотипов относительно возрастных способностей к обучению (например, от утверждения о снижении скорости усвоения материала). Это позволит адекватно организовать занятия.

По всему миру создаются специальные учебные заведения, учитывающие потребности всех групп населения, в том числе инвалидов и граждан пожилого возраста. По инициативе развитых стран (Франция – 1960 г., Великобритания – 1983 г.) появились так называемые университеты «третьего возраста», организующие для пожилых граждан самонаправляемое обучение (в основном по гуманитарным и общественным наукам). Традиционные вузы нередко содействуют им в постановке обучения, разработке учебных программ, предоставляют помещения. В подобных учебных заведениях обучающиеся – лица с образованием выше среднего уровня, а преподаватели, как правило, – работающие бесплатно пенсионеры. На занятиях не выставляют зачетные оценки. Плата за обучение весьма скромная.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Назовите социально уязвимые группы населения, нуждающиеся в социальной защите.
2. Перечислите меры по профилактике социального неблагополучия.
3. Назовите цели переподготовки безработных граждан.
4. Какие особенности безработных как социальной группы необходимо учитывать в организации их профессиональной переподготовки?
5. Чем отличается профессиональная переподготовка безработных от профессиональной переподготовки работающего специалиста?
6. Назовите причины, по которым инвалиды с различными видами ограничений жизнедеятельности могут испытывать трудности в обучении. Обоснуйте, каким образом эти трудности могут быть преодолены в системе образования.
7. Какими профессионально-личностными качествами, на ваш взгляд, должны обладать андрагоги, работающие с инвалидами различных групп.

8. Раскройте смысл функций образования инвалидов. Обоснуйте, какую роль играет служба сопровождения в развитии адаптационной, компенсаторной, развивающей и коррекционной функций.
9. Самостоятельно изучите методы и формы обучения, принятые в местах заключения Республики Молдовы.
10. Перечислите наиболее важные образовательные услуги для мигрантов.
11. В чем вы видите специфику образования женщин?
12. Перечислите основные направления образования пожилых людей

Основная литература

1. **FREE – IT.** Reintegrarea și creșterea oportunităților de ocupare a unui loc de muncă prin educarea deținuților. Îmbunătățirea educației în penitenciare. Abilități, principii și practici aplicate în zece țări europene. <http://anp.gov.ro/documents/12556/0/Ghid+Reintegrare/ca2a9d1e-6623-4b05-b123-1a6319fbf30e>

2. **Бондаренко, И. Н.** Социокультурная адаптация пожилого населения как педагогическая проблема / И. Н. Бондаренко // Мир образования – образование в мире : науч.-метод. журн. – 2003. – № 2. – Р. 41-57.

3. **Елютина, М. Э.** Пожилой человек в образовательном пространстве современного общества / М. Э. Елютина // Социологические исследования : ежемес. науч. и обществ.-полит. журн. – 2003. – № 7. – Р. 43-48.

4. **Ключарев, Г.** Непрерывное образование в условиях трансформации / Г. Ключарев, Е. Огарев. – Москва : Франтэра, 2002. – 108 р.

5. **Основы андрагогики** : учеб. пособие / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : ИЦ Академия, 2003. – 240 р.

6. **Ярская-Смирнова, Е. Р.** Доступность высшего образования для инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, П. В. Романов // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 1. – Р. 89-99.

Тема 3. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

План

- 3.1. Исторические корни образования взрослых
- 3.2. Основы образования взрослых
- 3.3. Содержание образования взрослых.
- 3.4. Инновации в образовании взрослых.
- 3.5. Непрерывное образование: теории, становление, характеристики

3.1. ИСТОРИЧЕСКИЕ КОРНИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Острые социальные проблемы (безработица, бедность, национальные конфликты), неуверенность в будущем сделали образование взрослых социально необходимым и возобновляемым на протяжении всей жизни. Темпы развития науки и производства, всего общества в целом, а также старение населения и увеличение свободного времени стимулируют процесс постоянного пополнения и обновления знаний. Само образование взрослых меняется – становится развивающим, повышающим конкурентоспособность. Из периферийного оно уверенно переходит в разряд приоритетных направлений образовательной политики многих государств. Растет число учащихся и организаторов обучения, уровни и виды обучения становятся разнообразнее.

История образования взрослых уходит вглубь веков. И хотя предположительно оно возникло прежде образования детей и подростков, пальму первенства получила педагогика – и в плане официального признания научного статуса, и в части теоретической разработанности.

Древнейшие школы (Древней Греции, Китая) создавались именно для взрослых. Вместе с тем образование взрослых веками не оформлялось в виде самостоятельной ступени образования и не предполагало специальных институтов, а проходило в форме самообразования. Идея доступного образования для широких народных масс не находила понимания в обществе. Отсюда практически полная безграмотность простого народа. Европейские ученые, философы и виднейшие деятели культуры (Я. Коменский в Богемии, Л. Штур в Словакии, И. Йорга в Румынии, Л. Толстой в России и многие др.) на протяжении многих веков выступали за демократизацию и доступность образования для каждого желающего. Однако вплоть до наших дней их инициативы не были реализованы в государственных образовательных системах.

Только в XVI в. начавшая складываться в отдельных странах государственная система образования косвенным образом повлияла на обучение и образование взрослого населения.

С конца XVIII в. в Англии появляются воскресные школы, создающиеся уже не при монастырях и церквях, а под контролем государства. Они реализуют новые направления в теории образования. Так, в Париже появилась заочная техническая «школа на дому», позже преобразованная в высшее техническое учебное заведение заочной подготовки инженеров-строителей, металлургов, электриков, горняков. Студент-заочник оплачивал учебный материал, состоящий из нескольких десятков книг, сотен серий заданий по каждому предмету и индивидуального календарного плана, а также работу преподавателя – руководство процессом обучения, рецензирование контрольных заданий, консультации.

В начале XIX в. особой активностью в организации образования взрослых отличается Америка. Здесь успешно применяют белл-ланкастерскую систему обучения старшими учениками, получившими знания от учителя, тех, кто знает меньше. Это позволяло расширить число охваченных обучаемых одним учителем, но качество при этом страдало.

По-настоящему образованные слои населения концентрировались в столичных и крупных городах Центральной Европы. В связи с этим основной задачей в области образования взрослых в странах Средней и Восточной Европы была повсеместная *борьба*

с безграмотностью. В Дании, Англии, Франции, Германии, а в конце столетия образование взрослых начинает формироваться как самостоятельный вид образования масс, становясь объектом изучения ученых и сферой образовательной политики государства. Появляются новые практико-ориентированные учебные заведения – дополнительные школы, курсы, высшие вечерние школы, политехникумы, коммерческие учебные заведения. В этот период интенсивно развиваются технические и торговые школы в Германии, возникают обширные сети промышленных вечерних классов в Англии и высшей крестьянской школы в Дании (1844 г.). Для Скандинавских стран, в частности Швеции, характерен интернатский тип учебного заведения.

Во второй половине XIX в. во Франции, Австрии, Германии, США появляются высшие, или народные, университеты. В Скандинавских странах они назывались «крестьянскими университетами» и не регламентировались официальными учебными программами. Обучение в них велось в форме популярных лекций и собеседований. В дальнейшем эти учебные заведения переросли в систематические курсы по отдельным дисциплинам. Д. Стюартом были разработаны и апробированы принципы работы подобных университетов. Так, по каждому предмету читался один или несколько лекционных курсов (12-часовых лекций). Слушателям предоставлялась возможность предварительно ознакомиться с содержанием лекций по выданным конспектам, темами самостоятельных письменных работ и списками рекомендуемой литературы. По желанию слушатели могли написать сочинение по теме каждой лекции. Лекции завершались повторительными беседами или семинаром, на которых обсуждались трудные вопросы. В этот период широкое распространение получают платные заведения с профессиональным уклоном, гарантировавшие некоторые привилегии в трудоустройстве и в продвижении по службе.

Основой всех форм образования взрослых уже тогда было **самообразование**, начинавшееся как *самостоятельная работа с книгой*, а затем развившееся в заочное обучение взрослых. В Англии, Франции, США, России закладывались его основы, часть из которых не устарела и сегодня (например, дистанционное, открытое обучение).

Вместе с тем усиливается направленность образования взрослых на помощь в экономическом и культурном развитии, на содействие социальному прогрессу, а также расширение участия в общественной жизни. Становится очевидным, что интенсивный обмен знаниями, системное объединение теории и практики помогут решению проблем, связанных с переменами на производстве, безработицей и миграцией рабочей силы. Благодаря этому стали создаваться курсы подготовки без отрыва от производства,

вечерние и заочные курсы. Во многих странах трудящимся стали позволять использовать часть рабочего времени для учебы.

Проблемы резкого роста числа взрослых, возвращающихся в систему образования, в различных странах решались по-разному. Так, Скандинавские страны использовали потенциал школ и через «систему молодежных гарантий» правовыми актами гарантировали молодежи возможность получения одного из видов образования.

В начале 1980-х гг. в Бельгии принимается закон об обязательном образовании и внедряется система, учитывающая результаты по каждому учебному курсу или периоду обучения. Суммирование этих результатов служило основанием для выдачи свидетельства или диплома. У обучающихся появилась возможность прерывать и возобновлять учебу в различных учебных заведениях. Одновременно были апробированы альтернативные формы получения среднего образования по «сокращенному расписанию» – для молодежи, продолжающей образование без отрыва от работы. Во всем этом проявились тенденции к расширению возможностей получить образование, к сближению формального и неформального образования (по статусу, частично – по содержанию).

На Западе наметилось неуклонное сближение общего, специального, технического и профессионального образования. Так, реализуются схемы «двойной квалификации» (общее плюс базовое профессиональное образование), предоставляется возможность выбора академических и профессионально ориентированных дисциплин в старших классах школы и др.

Высшее образование из привилегированного и элитного становится массовым. Помимо классических университетов появились технологические и открытые университеты, политехникумы, институты высшего образования и т.п. Многие из них принимают абитуриентов с любым типом диплома об образовании (среднем, базовом). Широкое распространение получили колледжи, способствующие продолжению образования в вузе. Среднетехнические учебные заведения также интегрируются в систему вузовского образования. Все более интенсивно развиваются нетрадиционные формы и методы обучения (например, получение вечернего и заочного образования через средства массовой коммуникации).

Следует отметить тенденции в изменении системы высшего образования в этот период: разбивка на ряд взаимосвязанных, последовательных, но организационно обособленных уровней и расширение возможностей получения образования и подготовки на каждом уровне; рост открытости высшего образования для различных категорий учащихся; стирание различий между первоначальной и дополнительной подготовкой.

Система дополнительного образования взрослых также менялась. Отдельные крупные фирмы (в особенности японские и американские) помимо внутрифирменного образования оказывали образовательные услуги через дочерние учебно-методические предприятия на коммерческой основе. Различного рода объединения предпринимателей, государственные органы управления трудовыми ресурсами занимались аналогичной деятельностью, организуя многопрофильные и многоцелевые учебные центры. По месту жительства на базе школ и колледжей создавались учебно-культурные центры микрорайона (общины). Росло число университетов для лиц «третьего возраста», была создана их международная ассоциация с информационными и методическими центрами.

В XX в. образование взрослых становилось все более массовым. В результате предпринятых государственными органами, бизнесменами и работниками образования усилий значительно увеличились масштабы и повысился качественный уровень образования взрослых. Достаточно сказать, что, например, в США к концу XX в. различными формами образования взрослых было охвачено более 50% взрослого населения, во Франции – около 10%, в Канаде – 20%, в Швеции – почти 80%. К примеру, по закону 1971 г. об образовании взрослых во Франции все организации или предприятия, число работников которых превышает десять человек, должны ежегодно отчислять в фонд развития образования взрослых 1,1% своих доходов. В настоящее время предприятия выплачивают в фонд образования взрослых практически 1,5% доходов. Законодательства многих стран предусматривают предоставление взрослым обучающимся полностью или частично оплачиваемых их организациями отпусков на время обучения.

Таким образом, на протяжении веков складывалась современная структура, определялись цели и задачи образования взрослых.

Несмотря на расширение масштабов система образования взрослых в СССР не пользовалась особой популярностью у населения. Ее развитие сдерживали:

- ориентированность исключительно на социально-политический заказ и игнорирование потребностей личности;
- воспитание обучающихся в духе членов социалистического общества, в условиях, когда платой за получение образования было строго определенное место работы;
- нивелирование, принижение и дискредитация индивида;
- отказ личности в способности самостоятельно организовать свою жизнь и свою социальную среду;

— централизм системы образования, проявлявшийся в однообразии содержания и методов обучения, жесткости его организационных форм (преобладание фронтальной формы обучения), односторонности учебных программ, авторитарном стиле преподавания, конформизме, неприятии новых методов в приобретении или передаче знаний;

— замкнутый круг обучающихся (формирование групп по социально-профессиональному признаку), что препятствовало проникновению в процесс обучения новых идей, иных взглядов;

— массовый характер отрицательного учебного опыта;

— однонаправленная информационная политика в рамках известного и предписанного содержания; ограниченный доступ к полному банку данных новых достижений (например, к спецхрану);

— отсутствие желания учиться для самосовершенствования: люди учились ради получения диплома, получения знаний, необходимых только в их практической профессиональной деятельности.

Обучение взрослых часто мотивировалось лишь стремлением наверстать упущенное в школе. Поэтому неудивительно, что оно не связывалось в обществе с показателем развития потенциала личности, а свидетельствовало в первую очередь об отсутствии определенных знаний.

В результате все явственнее проявлялись дисбаланс между технологическим и образовательным уровнем промышленно развитых и социалистических стран, изоляция последних от передового мирового опыта. Не случайно именно представители интеллигенции, задыхаясь от информационного голода, покидали в годы застоя страны социалистического лагеря.

3.2. ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Образование взрослых не простое дополнение или продолжение школьного образования, а особая система, базирующаяся на собственных принципах и функциях, имеющая свою структуру и организацию, новое содержание. Его главное назначение – помощь человеку в самоопределении и поиске адекватных способов самостоятельного разрешения любых проблем.

Систему образования взрослых отличает:

- государственно-общественный характер;
- тесные связи с другими компонентами системы непрерывного образования;

- базирование на андрагогике;
- развитие рынка образовательных услуг;
- развитие и сочетание различных форм управления (законодательной, административной, экономической и др.);
- наличие специально подготовленных кадров (преподавателей, консультантов, администраторов, тьюторов, разработчиков программ обучения).

Исчерпывающая характеристика образованию взрослых дана ЮНЕСКО: «Выражение «образование взрослых» означает весь комплекс организованных процессов образования, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах, вузах, а также практическое обучение. Благодаря им лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, частью которого они являются, развивают свои способности, обогащают знания, улучшают техническую профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию и изменяют взгляды или поведение в двойной перспективе – всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии; образование взрослых не может, однако, рассматриваться само по себе: оно является подразделом, неотъемлемой частью общей системы непрерывного образования и обучения».

Условно выделяют следующие четыре направления образования взрослых:

1) компенсаторное – ликвидация пробелов в общеобразовательных знаниях, предоставление повторной возможности получения систематического образования на уровне средней школы;

2) удовлетворяющее образовательные потребности – пропаганда научных знаний и культуры, просвещение в вопросах семьи и брака, охраны здоровья, организации досуга и «образования для третьего возраста»;

3) «развитие общины через образование» – активизация средствами образования участия населения в экономической, политической и культурной жизни общества, а также координация использования разнообразных местных ресурсов (района, города и пр.) для образования, а следовательно, для активизации социальной среды;

4) профессиональное – получение желающими профессиональной квалификации.

Основные требования к системе образования взрослых обеспечивают:

— *прогностичность*, т.е. принципиальную ориентированность на динамичные изменения социально-экономической и производственной среды и вариативные образовательные потребности населения;

— *вариативность* – многообразие образовательных услуг в соответствии с образовательными потребностями личности;

— *адаптивность*, способствующую гибкой переориентации содержания, форм и методов обучения, создающую большие возможности оперативного перепрофилирования и переподготовки кадров для работы в рыночных структурах и удовлетворения индивидуальных запросов личности;

— *доступность* как важнейшее условие государственной гарантии прав граждан на образование.

В системе образования взрослых на современном этапе выделяют следующие направления: *общекультурное* (ликвидация элементарной неграмотности или расширение общего образования); *профессиональное* (получение профессии, повышение квалификации, ликвидация функциональной неграмотности, переподготовка на всех уровнях: начальном, среднем, высшем, послевузовском); *дополнительное* (дополнительные неформальные образовательные программы и услуги для более продуктивных занятий граждан по интересам).

Интеграция общекультурного и профессионального образования расширяет возможности самоопределения и духовного развития личности, осмысления своего места в социуме, повышает профессиональную компетентность взрослых и вместе с тем помогает им понять процессы, происходящие в обществе, преодолеть мифологизированное сознание. Как сфера культуры *интегрированное образование* развивает творческие силы и самостоятельность людей, улучшает их коммуникативные способности. Приоритетными являются не готовые знания по той или иной науке, а методы и средства их получения.

Социальное, экономическое и политическое образование готовит граждан к участию в демократическом процессе, к управлению делами общества на всех уровнях, пониманию доктрин и теорий, избирательному и критическому подходу к получаемой информации.

Образование в области культуры не должно «прививать» какой-либо образец для подражания, сложившийся в представлении определенных слоев общества. Его цель – способствовать формированию у человека или группы людей собственного отношения к культурным ценностям – лучшим образцам мировой культуры, языку, культуре мышления и чувствования, деятельности и общения.

Формы и типы образования взрослых. Современное разнообразие форм образования взрослых с трудом поддается классификации.

С учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы осваивались в следующих формах: в образовательном учреждении с отрывом от производства, без отрыва от производства, в форме семейного образования, самообразования и экстерната. При этом допускается сочетание различных форм получения образования. Большое распространение получили дневное, вечернее обучение, в период отпусков, заочное с использованием СМИ, технических возможностей. Образование взрослых имеет разные формы управления: государственные, общественные, частные.

Типы обучения (по терминологии ЮНЕСКО) представлены в виде формального, неформального образования и внеформального.

Согласно Кодекса об образовании Республики Молдовы обучение в течение всей жизни в контексте *формального образования* может осуществляться в следующих учреждениях или организациях:

- a) учреждениях общего, профессионально-технического и высшего образования;
- b) публичных и частных учреждениях или организациях, предоставляющих образовательные услуги и программы профессиональной подготовки, временно авторизованных или аккредитованных;
- c) предприятиях или организациях, предоставляющих своим работникам программы профессиональной подготовки, временно авторизованных или аккредитованных.

В рамках формального образования можно получить:

- общее среднее образование – в вечерних (семейных) средних школах;
- профессионально-техническое образование – в вечерних и дневных с вечерними отделениями профессионально-технических училищах, а также на профессионально-технических курсах обучения различным видам длительности;
- среднее профессиональное образование – в заочных средних профессиональных учебных заведениях и на вечерних и заочных отделениях дневных средних профессиональных учебных заведений;
- высшее образование – в заочных и дневных с вечерними и заочными отделениями высших учебных заведениях;
- последипломное обучение (повышение квалификации) специалистов с высшим и средним профессиональным образованием – в университетах, на факультетах и курсах переподготовки и повышения квалификации как самостоятельных, так и при обычных высших учебных заведениях.

Неформальное образование (дополнительное) – неорганизованное обучение, не обладающее ни одним из вышеназванных признаков. В Кодексе об образовании РМ

говориться, что обучение в течение всей жизни в контексте неформального образования может осуществляться как в учреждениях формального образования, так и в следующих учреждениях или организациях:

- a) внешкольных учреждений;
- b) центрах по присмотру и защите ребенка;
- c) предприятиях;
- d) культурных учреждениях;
- e) профессиональных, культурных, профсоюзных объединениях;
- f) неправительственных организациях;
- g) иных организациях.

Роль и значение дополнительного образования определяются, во-первых, необходимостью повышения образовательного потенциала взрослого населения, диктуемой потребностью в адаптации к новым условиям труда; во-вторых, личностными образовательными потребностями, стремлением к повышению своего не только образовательного, но и общекультурного уровня, к занятиям по интересам с учетом способностей, мотивов и ценностных ориентаций личности.

Дополнительное образование обладает некоторыми устойчивыми характеристиками: вариативность программ по целям, срокам, формам и режимам обучения, наличие как государственных образовательных учреждений, так и работающих на коммерческой (или благотворительной) основе, тенденции к саморазвитию, экспериментированию. Эта система компенсирует многие недостатки стандартной регулярной системы образования, она более открыта для различных категорий обучающихся, предоставляет им большую свободу, заинтересована в сохранении своего контингента, отличается гибким режимом обучения.

Предельная конкретизация целей обучения в учебных заведениях неформального типа требует изучения тех знаний, умений, навыков, компонентов творческой деятельности, которыми хотят овладеть обучающиеся. Занятые в этой системе должны выявить ожидания обучающихся – компенсация пробелов базового образования, углубление знаний и умений в соответствующей области либо приобретение новых знаний. Для этого могут быть использованы «входной» контроль, психодиагностические методики, тесты и другие способы объективных диагностик и анализа исходного состояния знаний обучающихся. Очевидно, что в каждом случае требуется свой подход, однако уже на начальном этапе это позволяет сгруппировать обучающихся по характеру их познавательных интересов. *Содержание* обучения в системе неформального

образования должно отражать новейшие достижения в соответствующей отрасли, а по возможности (особенно в технических отраслях знания) и опережать достигнутый производственно-технический уровень. Избранные *методы* обучения призваны активизировать познавательную деятельность на основе индивидуального подхода и опорой на жизненный и профессиональный опыт каждого обучающегося. Желательно использовать новейшую информационную и видеотехнику, тренажеры, динамические модели и другие средства, стимулирующие поисковую и исследовательскую деятельность. *Организацион-ные формы* обучения должны рационально сочетать индивидуальные, групповые и коллективные способы взаимодействия преподавателя и стажеров. Результаты обучения нужно *оценивать* по конечным и отдаленным результатам, т.е. по реализации полученных знаний, умений, навыков, а также приобретенного творческого опыта в трудовой деятельности. Поэтому так важна постоянная обратная связь с выпускниками учебных заведений. Их мнение о качестве полученного образования – лучшая экспертная оценка воспитательно-образовательного процесса.

Для современного состояния образования характерно многообразие организационных форм: открытое, дистанционное, заочное образование, обучение по переписке, обучение дома, самообучение, индивидуальное обучение и др. Пока нельзя сказать, что за каждым термином закреплена вполне конкретная форма организации обучения. Так, если открытость обеспечивает свободу входа в систему (поступление без вступительных испытаний), выбор видов обучения, взаимоотношений с преподавателями, то нельзя отказаться в этих же свойствах и дистанционному обучению или самообучению.

Зачастую все многообразие организации учебно-воспитательного процесса в образовании взрослых упрощенно группируют по признаку принадлежности к школе: «школьные» и «внешкольные».

Внешкольные социальные институты образования взрослых представляют каналы массовой коммуникации (радио, телевидение, печать); учреждения культуры (библиотеки, клубы, лектории, университеты культуры и т.д.); система профессионально-технического обучения на предприятиях и в хозяйствах, в том числе и система повышения квалификации; система курсовой подготовки, в том числе и хозрасчетные организации (например, курсы иностранных языков). Сюда же можно отнести индивидуальные формы внешкольной деятельности, такие как политехническое и экономическое образование и самообразование. Несмотря на большие потенциальные возможности внешкольных

учреждений, реально они ведомственно разрознены, оторваны от сферы народного образования.

Школьные формы образования взрослых имели в недавнем прошлом некоторое разнообразие – вечерние образовательные школы и обучение на базе дневных школ (распространено в сельской местности), а также центры образования взрослых. Вечерние школы долгое время выполняли функцию социальной реабилитации для не закончивших общеобразовательную школу. Ее основной контингент – молодежь с низким уровнем знаний и умений, неразвитой мотивацией учения. Эти образовательные учреждения отвечали исторически сложившейся ситуации в образовании. Их заслуги неоспоримы, поскольку через вечерние школы прошли миллионы трудящихся. Однако они не охватывали весь спектр образовательных потребностей взрослых людей. На состоянии вечерних школ негативно сказались падение их престижа, серьезные кадровые проблемы, трудный контингент учащихся, перенос педагогических методов на взрослую аудиторию. Все это, а также неразвитость андрагогики и недостаточная информированность о реальных делах и задачах школ для взрослых проявились в кризисе 1980-х гг. – их массовом закрытии, уничтожении материальной и методической базы, перетасовывании педагогических коллективов. Независимо от качества работы вечерние школы практически были уничтожены.

Появившиеся в 1970-х гг. центры образования взрослых (ЦОВ), по сути, интегрировали школьные и внешкольные учреждения. Это пример демократизации и раскрепощения обучения, модель образовательной структуры, удовлетворяющей и, что особенно ценно, формирующей потребности взрослых в обучении. ЦОВ стали многопрофильными образовательными учреждениями, осуществляющими общее образование в тесной связи с профессиональным обучением и общекультурным развитием личности.

ЦОВ в отличие от вечерних школ осуществляли помимо общеобразовательной профессиональную подготовку и переподготовку, в том числе для профессионального роста (подготовка в вузы и техникумы, консультации студентов-заочников). Они предоставляли всем желающим возможность обновить свои знания, обеспечивали педагогический всеобуч. Основные функции ЦОВ: *социально-образовательная, социально-воспитательная и социально-профилактическая* (вызванная морально-психологическими аспектами подготовки к жизненным переменам – созданию семьи, рождению ребенка, выходу на пенсию), *адаптационная* (готовит личность к новым ролевым функциям, в том числе и профессиональным), *реабилитационная* (углубляет

социально-воспитательную работу с лицами, накопившими негативный учебный, производственный, житейский и пр. опыт, формирует потребность в образовании).

Новый тип школы потребовал преподавателя нового типа, организатора и инициатора введения новых форм обучения, вовлекающего новые контингенты обучающихся, не ограничивающегося рамками учебного предмета, ориентированного на работу вне школы, в гуще жизни, с разными слоями населения, в различных обстоятельствах.

Высшее образование без отрыва от производства обычно проходит в форме заочного или вечернего обучения. Так, завод-втуз позволяет получить теоретическую и производственную подготовку в должностях последовательно от рабочего до инженера.

Специфика организации образования без отрыва от производства заключается в следующем:

— *квалификационная характеристика специальности* представляет собой исходный документ, определяющий требования к специалисту, согласованный с заказчиком – соответствующей отраслью народного хозяйства;

— *учебные планы и содержание учебных курсов* строятся с учетом требований андрагогики, возрастной физиологии и реального бюджета времени студентов-заочников. Используются так называемые сквозные программы специальности (исключающие дублирование и обеспечивающие непрерывность получения фундаментальных знаний), технологические карты учебных дисциплин, учебно-методические комплексы;

— *очное обучение* проходит в форме тематических консультаций, собеседований, семинаров, контроля за ходом усвоения материала в процессе самостоятельной работы студентов;

— *самостоятельная работа* – основа обучения (80%), реализуется с помощью методических указаний и контрольных заданий по каждой дисциплине.

Особенности внутрифирменного обучения заключаются в учете различий обучающихся (по возрасту, полу, уровню общего и профессионального образования, социальному статусу, мотивации к обучению), в гибком реагировании на требования научно-технического прогресса и работодателей (к уровню квалификации, компетентности, личностным качествам работников), в сравнительной краткосрочности и интенсивности обучения.

Система внутрифирменного обучения сглаживает естественные диспропорции в производстве, содействует развитию внутренних рынков труда, формирует конкурентоспособные кадры, позволяет прогнозировать количественный и качественный состав

работников, подлежащих высвобождению, осуществляет переподготовку при сокращении рабочих мест (в том числе и при содействии служб занятости) или под новые рабочие места. Она позволяет своим работникам получить подготовку, переподготовку и развитие, предоставляет услуги по профессиональной ориентации, профессиональному отбору (подбору) кадров, в том числе по формам, методам и уровням обучения (переквалификации), уделяя особое внимание молодежи до 20 лет, людям старших возрастов, со слабым здоровьем, женщинам с малолетними детьми, выпускникам специальных учебных заведений.

Все это комплексно реализуется в учебно-программной документации.

Обучение в течение всей жизни в контексте *информального образования* представля-ет собой результат повседневной деятельности, связанной с работой, семейной средой, свободным временем, не будучи организованным или структурированным с точки зрения целей, продолжительности или поддержки обучения.

Самообразование взрослых. Сегодня отмечают некоторые сдвиги в определении места, роли, значения самообразования в деятельности человека, отразившиеся на сути понятия «учись учиться», на процессе формирования готовности к непрерывному образова-нию. Самообразование в объективных условиях развития общества, науки и культуры пролонгировано на весь период жизни взрослого индивида и приобретает массовый характер.

В 1970-е годы самообразование развивалось в форме политического самообразования; углубленного изучения отдельных учебных предметов, согласно склонностям, интересам, жизненным планам; ознакомления с понравившейся профессией и подготовкой к ней; развития своих способностей (эстетических, спортивных и т.д.); любительских занятий (автоделом, компьютером и др.); самовоспитания нравственности и формирования характера.

Самообразование сегодня дополняет основное занятие, происходит по собственной инициативе (как в целом, так и в отношении содержания, объема, источников, форм и времени) и при поддержке и помощи специалистов образовательного учреждения. Оно предполагает значительные волевые усилия, высокую сознательность, организованность под влиянием сильных мотиваторов (моральных, материальных, познавательных) и, что очень важно, стремление к творческому применению получаемых знаний. Эффективному самообразованию способствуют:

— осознание личностью социально детерминированной потребности в дополнительных знаниях и придание им личностного смысла;

- наличие необходимого уровня интеллектуального развития;
- овладение умениями и навыками самообразования (интеллектуальными, самоменеджмента и пр.);
- наличие мотивации, адекватной уровню и типу обучения.

3.3. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Содержание образования взрослых должно быть вариативным и разноплановым. Этому содействует его стандартизация.

Правовую и нормативную основу для разработки и введения государственных образовательных стандартов создают Конституция Республики Молдова, Кодекс об образовании, другие законодательные акты об образовании, а также соответствующие стандарты Республики Молдова. Частично они приведены в соответствие с международными образовательными стандартами. Стандарты законодательно устанавливают нормы (образцы, мерил) оценки объекта стандартизации и подлежат обновлению каждые десять лет. Они исчерпывающе точно, диагностично отражают конечные цели и качество образования, базовый уровень подготовки, максимальный объем учебной нагрузки, а также позволяют совершенствовать контроль уровня и качества подготовки, обеспечить продолжение образования и преемственность различных уровней, конвертируемость образования как внутри, так и за пределами государства. Для всех форм получения образования в рамках конкретной основной образовательной программы действует единый государственный образовательный стандарт, устанавливающий минимум содержания каждой программы.

Системность содержания образования обеспечивается последовательностью раскрытия основных научных принципов современного производства; постепенным усложнением формируемых навыков и умений; отбором знаний и умений на основе анализа трудовой деятельности и профессионально-квалификационной характеристики; учетом перспективы, значимости и широты распространения данной профессии в различных отраслях народного хозяйства; преемственностью между подготовкой рабочих и специалистов начального, среднего и высшего уровня квалификации.

Образовательные программы задают уровень и направленность содержания образования и подразделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные).

Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач повышения профессионального и общеобразовательного уровня, подготовку

специалистов соответствующей квалификации. Различаются программы начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования.

Подготовка новых рабочих представляет собой первоначальное профессиональное обучение людей, ранее не имевших профессии, и осуществляется, как правило, по достаточно узкопрофильным рабочим специальностям.

Переподготовка (переобучение) рабочих организуется с целью освоения новых профессий высвобождаемыми рабочими, а также желающими сменить профессию с учетом потребностей производства.

Обучение рабочих вторым (смежным) профессиям – это обучение уже имеющих профессию с целью получения ими новой профессии либо более высокого уровня квалификации. Оно расширяет профессиональный профиль, готовит к применению прогрессивных форм организации труда, а также к работе по совмещаемым профессиям.

Повышение квалификации направлено на последовательное совершенствование профессиональных и экономических знаний, умений и навыков, рост мастерства по имеющимся профессиям/специальностям.

Формы обучения на всех направлениях аналогичны и могут осуществляться как с отрывом, так и без отрыва от работы.

Дополнительные образовательные программы реализуются в общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждениях за пределами основных образовательных программ, определяющих их статус; в образовательных учреждениях дополнительного образования (имеющих соответствующую лицензию учреждений повышения квалификации, курсах профессиональной ориентации, и пр.); посредством индивидуальной педагогической деятельности.

Непрерывность обучения, а также конкретные образовательные цели на каждом этапе достигаются периодичностью и последовательностью прохождения стажерами различных видов, форм обучения, их этапностью (ступенчатостью) и сочетанием личных интересов работника и производственной необходимости.

3.4. ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Дистанционное образование является одной из перспективных форм образования взрослых, предоставляющей равные возможности в обучении школьникам, гражданским и военным специалистам, безработным в любых районах страны и за рубежом в результате более активного использования научного и образовательного потенциала ведущих университетов, отраслевых центров подготовки и переподготовки, повышения

квалификации кадров, а также других образовательных учреждений. Дистанционное образование позволяет получить любой вид образования, не прекращая основной деятельности. Оно не противопоставляется существующим очным и заочным системам образования, а естественным образом интегрируется в эти системы, дополняя и развивая их, способствуя созданию мобильной образовательной среды.

В Республике Молдова разрабатывается идея внедрения единой системы дистанционного образования. Это система для всех, на протяжении всей жизни она не ограничивает доступ к среднему профессиональному и особенно высшему образованию.

Система дистанционного образования предполагает *единство*:

— организационных, учебно-методических и других принципов в целях обеспечения наиболее полной реализации интересов граждан и государства;

— сети государственных региональных и отраслевых центров дистанционного образования, обеспечивающей проведение государственной политики в создании системы дистанционного образования в отраслях и регионах;

Система дистанционного образования Республики Молдова открыто предоставляет свои индустриальные, технические и образовательные возможности всему мировому сообществу и приглашает все страны к равноправному сотрудничеству.

К дистанционному образованию предъявляют жесткие, но вполне выполнимые требования:

— осуществлять широкомасштабную подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов различных отраслей экономики;

— предоставлять образовательные услуги, адекватные потребностям и населения, и рынка труда;

— создавать условия для академической мобильности обучающихся – смены образовательной программы либо образовательного учреждения, продолжения образования либо одновременного обучения в различных учебных заведениях (в том числе зарубежных);

— предоставлять возможность получения образования по месту жительства;

— реализовывать требования стандартов для достижения высокого качества образования через комплексные образовательные программы, разработанные в лучших традициях отечественного образования и международного опыта, а также на основе передовых педагогических, информационных и других технологий;

— обеспечивать тесное и непрерывное взаимодействие образования, производства и науки;

— привлекать преподавателей, авторов курсов и экспертов из различных сфер деятельности;

— развивать путем экспорта образовательных услуг экономическую базу молдавской профессиональной школы.

Привлекательность дистанционного образования обуславливают следующие факторы:

— ориентация учебной программы на самостоятельное индивидуальное обучение, не требующее ежедневного посещения лекций, семинаров, практикумов;

— снижение стоимости обучения и одновременно повышение его качества и эффективности в результате концентрации интеллектуальных и финансовых ресурсов, использования широчайшим кругом обучающихся высококачественных учебных программ, материалов, информационных ресурсов;

— большое число стажеров, одновременно занимающихся с одним тьютором;

— возможность совмещения производственной деятельности и обучения;

— значительное снижение транспортных расходов стажеров и тьюторов;

— отказ от создания сложных учебных инфраструктур;

— ненужность учебных зданий и общежитий, а следовательно, и расходов на их содержание;

— доступность в регионах любой отдаленности.

В условиях недостаточного финансирования дистанционное образование становится эффективным средством реализации единой государственной политики. Речь идет, как правило, о перераспределении затрат в пользу качества обучения.

Развитие дистанционного образования стало возможным только с появлением гибко реагирующей на спрос и достаточно мощной полиграфической базы, персональной компьютерной техники, банков данных, специального программного обеспечения.

Несмотря на быстрый рост в Молдове числа учреждений дистанционного образования, их состояние оставляет желать лучшего. Распространению дистанционного образования препятствуют неадекватность основных нормативов и понятий (срок обучения, величина класса, число обучающихся на каждого учителя и т.д.), затрудняющая расчет его эффективности, а также высокие первоначальные вложения в организацию, планирование и маркетинг. Созданные учебные заведения, как правило, не имеют ни соответствующей технической базы, ни достаточного финансирования. Практически отсутствует система подготовки тьюторов. Еще одно препятствие – ограниченность перечня профессий, которые можно освоить в дистанционной форме. Так, легче

организовать обучение менеджеров или переводчиков, чем по рабочим профессиям. Однако сочетание традиционного и дистанционного обучения позволяет справиться с частью этих проблем.

В ведущих зарубежных странах дистанционное образование широко распространено уже не одно десятилетие. Например, в США уже в 1990-е гг. по дистанционной форме одновременно обучалось до 1 млн человек, а ведущая организация в области дистанционного образования – Technological University – выдавала дипломов магистров больше, чем все университеты США, обучающие по традиционной форме; дистанционно обучались до четырех тысяч военнослужащих на военных базах и кораблях; в Университете штата Нью-Йорк по дистанционной форме преподавалось свыше ста дисциплин. Дистанционные курсы позволяют получить первую научную степень (например, бакалавра); приобрести дополнительные профессиональные знания и практические навыки (курсы повышения квалификации, иностранного языка, машинописи, фельдшерские курсы и т.п.); усвоить правила поведения в экстремальной ситуации, а также ликвидировать безграмотность представителям этнических меньшинств. Основной упор делался на самостоятельную работу обучающихся с учебными пособиями, специальной литературой, аудио- и видеокассетами, компакт-дисками, компьютерными программами и на обеспечение общения стажера с тьютором и друг с другом по телефону и компьютерным сетям. Широко практикуются также выездные школы и групповые семинары.

В Открытом университете Великобритании, созданном в 1969 г., обучается более 120 тыс. человек, большинству выпускников присваивается степень бакалавра, в год реализуется 250 телевизионных программ и видеокассет (большинство программ дублируется на радио). Грандиозный успех этой формы обучения помимо всего объясняется особенностями отбора абитуриентов. Некоторым из них не удалось попасть в традиционные университеты, и здесь гораздо больше выходцев из необеспеченных слоев населения и представителей этнических меньшинств. Неотъемлемой частью системы британского образования стали средства массовой информации. Подобный симбиоз телевидения и образования наблюдается и в Германии.

За рубежом дистанционное обучение позволяет:

— получить сертификат и диплом колледжа или университета, а также степень бакалавра и магистра;

— повысить квалификацию персонала фирм, которые оплачивают обучение или приобретают комплекты учебных материалов для коллективного использования сотрудниками;

— повысить общий уровень образования различных социальных и возрастных групп населения.

Учебные заведения дистанционного обучения за рубежом принципиально отличаются от нашей профессиональной школы. Следовательно, нет смысла их слепо копировать во всем. Однако пристального изучения и продуманного применения заслуживают демократические механизмы управления, система финансирования и аттестации; многоуровневость профессиональных учебных заведений и государственных документов об образовании; многообразие форм обучения и организация учебного процесса, ориентированная на самостоятельную работу обучаемых.

3.5 НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРИИ, СТАНОВЛЕНИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКИ

Непрерывное образование – относительно широко распространенное явление с не вполне устоявшимися характеристиками. Оно представляет собой систематизированное, целенаправленное обучение человека на протяжении всей жизни и требует создания условий для постоянного самосовершенствования.

Идею непрерывности образования выдвигали еще античные авторы, ратовавшие за предоставление человеку возможности обучаться в течение всей жизни.

Выдающийся немецкий ученый-педагог Ф.А.В. Дистервег (1790-1866) отмечал: «Образование никогда не составляет нечто законченное и завершенное, оно вечно образующееся и живое, чего нельзя себе представить без деятельности, движения, приращения». Он же сформулировал принцип непрерывности: «То преподавание непрерывно, которое делает ученика способным каждую ступень преодолевать с той степенью самостоятельности, какая требуется от его возраста и природы предмета, так чтобы были достигнуты общие цели преподавания: развитие самостоятельности и полное знание вещи».

Первые теоретические разработки проблематики Непрерывного образования появились в 1930-е годы. Английские, а затем и американские исследователи трактовали непрерывное образование как образование взрослых, преимущественно компенсаторное, способствующее ликвидации пробелов в их базовом образовании, либо необходимое в связи с устареванием полученных знаний.

Следует отметить, что приоритетными направлениями в построении системы непрерывного образования в развитых странах были вопросы его систематизации, стимулирования и мотивации учения. Кризис мировой системы образования в конце 1970-х гг. обусловил резкий всплеск интереса к идее непрерывного образования. Тенденция непрерывности проявилась при введении понятия «последнее образование», объединяющего высшее, профессионально-техническое и среднее специальное образование. Появляются новые формы повышения квалификации и общеобразовательного уровня: продолженное образование – предоставляет работающим людям возможность продолжить свое образование, возобновляющееся образование – позволяет занятым на производстве возобновить прерванное образование, чередуя работу и обучение.

Постепенно ученые осознали ошибочность ограничения непрерывного образования рамками взрослого периода жизни и оставления «за бортом» школьного образования. Таким ограничением подрывалась бы сама идея непрерывности.

Все более очевидной становится несостоятельность получения образования однажды и на всю жизнь. Кроме того, демографическая ситуация, при которой возросла доля взрослого населения, вынуждала расширить охват его образованием. Помимо учебных заведений образовательные функции брали на себя многочисленные общественные институты и средства массовой коммуникации. Изменения в стиле жизни и мировоззрении, в производственных процессах требовали новых решений в сфере образования.

Проблемами непрерывного образования активно занялись крупнейшие межправительственные организации: ЮНЕСКО, Международная организация труда, Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Совет Европы и Европейское сообщество (бывшее Европейское экономическое сообщество), а также такие неправительственные организации, как Римский клуб.

Разработки ЮНЕСКО (концепция пожизненного образования) и ОЭСР (концепция возобновляемого образования) оказали заметное влияние на формирование образовательной политики ряда ведущих стран. Специалисты ЮНЕСКО исходили из того, что образование представляло все воздействия на личность, не ограничиваясь только специально организованным процессом. При этом учитывался образовательный потенциал как учебных заведений, так и социального и производственного окружения, учреждений культуры, книг, средств массовой коммуникации и сферы межличностного

общения. Следующим шагом стала разработка концепции «обучающегося общества», отождествляющего образование и социализацию.

Международной комиссией ЮНЕСКО по развитию образования подчеркивалось, что непрерывное образование – это не отдельная система образования, а «принципы, на которых должна базироваться вся система образования». В дальнейшем ЮНЕСКО были сформулированы требования к организационной системе непрерывного образования:

- всеобщий характер;
- преемственность между различными ступенями образования и направлениями формирования личности;
- интеграция всех образовательных воздействий (учебных заведений, социального окружения, производства, информационной среды, учреждений культуры);
- взаимосвязь общего и профессионального образования;
- политехническое образование, дополняемое подготовкой на производстве, обеспечивающее профессиональную мобильность, возможность переквалификации на протяжении трудовой жизни;
- открытость и гибкость системы образования: свободный выбор профиля обучения; возможность возобновления образования после перерыва в любом возрасте; свобода выбора средств, методов и форм обучения (дневная, вечерняя, заочная, самообразование); оценка и признание образования по фактическому результату, независимо от способа его получения; доступность любых видов и типов образования на основе индивидуальных способностей и склонностей, а не вследствие ранее полученных формальных оценок (свидетельств, дипломов).

Многие страны перешли к построению целостной системы непрерывного образования, гибко реагирующей на изменения общественных потребностей. Причем стимулом послужило кризисное состояние образования (несоответствие общественным потребностям, косность, оторванность от повседневной жизни, профессиональной деятельности). Непрерывность образования позволяла оптимизировать перспективы занятости и неравенства в доступе к образованию. Хотя на сегодняшний день ни в одной стране мира не сложилась целостная система непрерывного образования, однако можно говорить о создании предпосылок к ее реализации. Усугубляет положение необходимость радикальной перестройки существующей системы образования, ориентация на сохранение прежней системы, потребность в дополнительном финансировании.

Специалисты ЮНЕСКО выявили до тридцати терминов, относящихся к непрерывному образованию: продолжающееся, пожизненное, перманентное и

возобновляющееся образование, образование взрослых, дальнейшее обучение, последипломное обучение, компенсаторное обучение и др.

Сегодня разграничивают образование взрослых и непрерывное образование. Новым является то, что индивид имеет возможность чередовать учебу и работу (или жизнь на пенсию) в соответствии со своими желаниями и стремлениями.

Крупнейший американский психолог Э. Хилгард подчеркивал, что нужно учить учиться для того, чтобы образование было непрерывным, а опыт самообновляющимся; учить также тому, как производить инновации, полезные людям.

Основные характеристики непрерывного образования. По своей сути оно направлено на опережающее удовлетворение развивающихся потребностей общества и отдельной личности. *Непрерывное образование* определено ЮНЕСКО как «неограниченное ни во времени относительно сроков обучения, ни в пространстве относительно места, ни относительно методов обучения; оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направлено на достижение гармоничного развития потенциальных способностей личности и прогресса в преобразовании общества».

В Кодексе об образовании Республики Молдова отмечено, что непрерывное образование взрослых включает:

а) общее образование, посредством которого обеспечивается общее развитие взрослых в культурном, социально-экономическом, технологическом, экологическом аспектах;

б) непрерывную профессиональную подготовку, под которой понимается любой процесс обучения, в ходе которого работник, уже обладающий определенной квалификацией или профессией, совершенствует свои профессиональные компетенции путем углубления знаний в области основной специальности или путем освоения новых методов или приемов, применяемых в рамках соответствующей специальности.

Государство гарантирует взрослым формирование базовых компетенций в цифровых технологиях в соответствии с условиями, установленными Министерством просвещения.

Непрерывное образование взрослых осуществляется в соответствии с Положением о непрерывном образовании взрослых, утвержденным Правительством.

Формами организации непрерывного образования взрослых являются:

- а) очная;
- б) заочная;

с) дистанционная.

Непрерывное образование обеспечивает преемственность общего и профессионального образования (вертикальная интеграция) и координацию различных образовательных структур – государственных, общественных и других (горизонтальная координация).

Ввиду общих тенденций развития *основные принципы непрерывного образования* мировыми и отечественными исследователями определяются в одном ключе: гуманистический характер; демократизация образования как интеграция формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа; гибкость учебных планов и программ, альтернативность подходов к организации учебного процесса; особое внимание к образованию женщин, молодежи, инвалидов; независимость и самонаправляемость обучения; связь обучения с жизнью, профессиональной и социальной активностью индивида.

Непрерывность образования характеризуют:

- продолжительность периода обучения – весь жизненный цикл;
- мотиваторы продолжения образования – изменения окружающей действительности;
- цели и задачи обучения – самоосуществление человека;
- создание сети образовательных услуг, охватывающей все возможные виды и формы обучения – формальное и неформальное.

В непрерывном образовании выделяют *первоначальное* (базовое) и *последующее*. Первоначальное (школьное) образование готовит человека к самостоятельному существованию в обществе. Последующее образование развивает первоначальное образование, а также мировоззренческие и ценностные ориентации, раскрывает способности человека.

Необходимыми *условиями* функционирования непрерывного образования являются самостоятельность и разнообразие учебных заведений, многообразие образовательных технологий, согласованность и взаимосвязь форм и методов государственного и общественного управления. Единая система непрерывного образования предполагает взаимосвязь всех его компонентов, ранжирование и координацию по назначению и направленности. Образовательные структуры (сеть учебных заведений и других учреждений) неформального образования должны отличаться гибкостью, многофункциональностью и многоступенчатостью. Вместе с тем одним из признаков системности непрерывного образования является признание ценности знаний,

полученных в «спонтанном» образовании, их закрепление и интеграция со знаниями, приобретенными в институционализированных учебных заведениях. Это условие получило название «горизонтальной интеграции» непрерывного образования, и оно обеспечивает эффективность всей системы непрерывного образования.

За рубежом все большее признание получают так называемые зачетные часы и единицы непрерывного образования (ЕНО) как способ ликвидации разрыва между часами традиционной классной работы и множеством других форм непрерывного образования. Одна ЕНО равна определенному числу часов участия в одной из утвержденных организованных программ под руководством преподавателя. Университеты, различные учебные заведения, профессиональные ассоциации и частные лица могут при определенных условиях предоставлять ЕНО, которые регистрируются.

При всей значимости придания отечественной системе образования непрерывного характера еще рано говорить о реализации системы в полной мере. Его проблемы требуют в основном государственного уровня решения в части обеспечения преемственности звеньев – содержания, организационных форм и пр.

Непрерывное профессиональное образование – важнейшее направление непрерывного образования. В настоящее время оно рассматривается как один из способов повышения компетентности работающего персонала. Внедрение нового технологического оборудования требует существенного улучшения качества рабочей силы. Однако ухудшение экономической конъюнктуры привело к сворачиванию многими предприятиями своей системы профессионального обучения. На рынок труда стали поступать работники, длительное время не повышавшие квалификацию, а следовательно, испытывающие трудности с устройством на работу. Напряженность на рынке рабочей силы усиливается инерционностью образовательных учреждений, выплескивающих на рынок специалистов, в которых экономика уже не нуждается.

В то же время работодатели ожидают от своих сотрудников расширения квалификации. Так, сварщик может получить задание на выполнение сварочных и фрезерных работ, а также текущего ремонта оборудования. Кроме того, рабочим делегируются права и обязанности, которые раньше находились в компетенции администрации (например, закупка материалов, контроль качества и проверка результатов). Нередко в течение жизни взрослому человеку (даже пенсионеру) приходится не раз менять специальность. Не вызывает сомнения острая потребность производства и сферы услуг в возрастании доли затрат на переподготовку и рост квалификации кадров. От рабочих и специалистов сегодня ожидают профессиональной

квалификации, отвечающей перспективным потребностям конкретного производства (в том числе знание новых производственных технологий, экономики производства, управления качеством, группового взаимодействия и пр.), целостного взгляда на производство и собственную деятельность.

Сегодня ученые выступают за новое понимание непрерывного профессионального образования. Так, И.П. Смирнов видит в нем метод сопровождения деловой карьеры человека вне зависимости от уровня его базового образования. Подобное сопровождение карьеры нужно как доктору наук, инженеру, так и рабочему. Это ведет к пониманию особой роли повышения и расширения квалификации во всех его видах. В этих условиях потребуются усилить внимание к дополнительному профессиональному образованию, которое еще достаточно часто рассматривается как некий факультатив или «хобби».

В мировой практике предлагаются новые стандарты компетентности. В их число входят использование периодических повторных экзаменов, самооценка, а также участие в непрерывном образовании. Разработка систем признания и поощрения должна послужить новым стимулом для улучшения профессиональных качеств работников и для дальнейшего развития системы непрерывного профессионального образования.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что следует понимать под содержанием образования?
2. Охарактеризуйте внешние и внутренние факторы, определяющие содержание образования взрослых.
3. Каковы цели, функции и роль современного образования?
4. Какой вы видите перспективу развития образования взрослых (его целей функций и задач)?
5. В чем заключается специфика проблем образования взрослых?
6. Опишите основные этапы становления образования взрослых.
7. В чем вы видите причины непопулярности образования взрослых в 1990-х годах?
8. Сопоставьте дистанционное и традиционное образование: задачи, принципы, условия, контингент обучающихся и пр.
9. Назовите и охарактеризуйте основное условие эффективности непрерывного образования.

Основная литература

1. **Paloş, Ramona.** Învăţarea la vârsta adultă / R. Paloş. – Bucureşti : Ed. Didactică și Pedagogică, 2007. – 162 p.

2. **Вершловский, С. Г.** Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2008. – 155 р.
3. **Климов, С. М.** Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления / С. М. Климов. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та экономики и финансов ; Знание, 1998. – 135 р.
4. **Ключарев, Г.** Непрерывное образование в условиях трансформации / Г. Ключарев, Е. Огарев. – Москва : Фрактэра, 2002. – 108 р.
5. **Кодекс об образовании** № 152 от 17.07.2014 // Monitorul oficial. – 2014. – Nr 319-324. <http://lex.justice.md/ru/355156/>
6. **Леднев, В. С.** Непрерывное образование: структура и содержание / В. С. Леднев. – Москва : ФАНТЭРА, 2000. – 282 р.
7. **Материалы V Гамбургской конференции по образованию взрослых** / Международная конф. по образованию взрослых (Гамбург, 1999). – Нижний Новгород : Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т и др., 1999. – 75 р.
8. **Меморандум непрерывного образования Европейского Союза: Изложение.** <http://www.sde.ru/files/t/pdf/13.pdf>
9. **Образование взрослых** : Реальности, проблемы, прогноз / под ред. С. Г. Вершловского. – Санкт-Петербург : УПМ, 1998. – 161 р.
10. **Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: монография: В 4 т. 12 кн.** / науч. ред. В. И. Подобед. Т. 2. Кн. 2. Культурологические проблемы образования взрослых/ под ред. канд. пед. наук Е. И. Добринской. Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – 156 р.
11. **Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: монография: В 4 т. 12 кн.** / науч. ред. В. И. Подобед. Т. 3. Кн. 1. Образование взрослых: социально–психологические проблемы, поиски, решения / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – 183 р.
12. **Онушкин, В. Г.** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – Воронеж, 1995. – 231 р.
13. **Подобед, В. И.** Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В. И. Подобед, М. Д. Махлин. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – 119 р.

Дополнительная литература

1. **Butnaru, Cristina.** Educația adulților în contextul educației permanente – dificultăți și răspunsuri psihopedagogice / С. Butnaru // Univers Pedagogic. – 2012. – Nr 2. – P. 66-70.
2. **Poștan, Liliana.** Educația adulților : argument / L. Poștan // Management educațional : Ghid metodologic. – Chișinău : CEP USM, 2013. – P. 371-372.
3. **Бхолла, Х. С.** Доклад Делора: Перспективы развития образования взрослых / Х. С. Бхолла // Перспективы. – 1998. – Nr 2. – P. 27–44.
4. **Василевская, Е. В.** Новая организационная форма обучения взрослых / Е. В. Василевская // Школа. – 2005. – Nr 1. – P. 80-84.
5. **Вершловский, С. Г.** Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – Nr 8. – P. 3-8.
6. **Даринский, А. В.** Кого и как включать в систему образования взрослых / А. В. Даринский // Педагогика. – 1995. – Nr 2. – P. 61-64.
7. **Зайда, Дж.** Обучение взрослых и «образование всю жизнь»: новые тенденции в России / Дж. Зайда // Социология образования. – 2000. – Nr 4. – P. 13.
8. **Куписевич, Ч.** Проблемы непрерывного образования / Ч. Куписевич // Вестник высшей школы. – 1988. – Nr 1. – P. 88-91.
9. **Лесохина, Л. Н.** К обществу образованных людей / Л. Н. Лесохина. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО ; Гускарора, 1998. – 271 p.

Тема 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К АНДРАГОГУ

План

- 4.1. Роль андрагога в современном обществе
- 4.2. Андрагог как субъект профессиональной деятельности
- 4.3. Модель деятельности преподавателя-андрагога
- 4.4. Отбор андрагогов
- 4.5. Тьютор-андрагог

4.1. РОЛЬ АНДРАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Мы часто, даже не осознавая этого, выступаем в роли «андрагога», делимся своими знаниями и представлениями, оказывая влияние на других людей – на членов семьи, друзей, сотрудников. Андрагогические функции реализуются также и в процессе выполнения профессиональных обязанностей. Так, любой менеджер, организуя деятельность других людей, должен их обучать, оказывать влияние. В настоящее время бытовые и полупрофессиональные образовательные роли и функции оформились в виде профессиональной деятельности андрагога. Наблюдается рост востребованности специалистов, знающих, как «настроить» взрослого человека на постоянное развитие и самосовершенствование. Компетентная помощь взрослым в обучении требуется практически в любом виде деятельности. Следовательно, востребованность профессии андрагога не только актуальна, но и перспективна. Эта потребность с течением времени будет только возрастать, так как молодежи необходимы профессиональные знания и умения, взрослым – модернизация и адаптация образовательного багажа и социальных ролей, пожилые испытывают потребность в знаниях и умениях, характерных для нового периода жизни.

Вместе с тем человеку, избравшему профессию андрагога, следует четко представлять обязательства, которые он на себя принимает. Во-первых, ему необходимо объективно оценить свои возможности, сильные и слабые стороны, а также понять имеющиеся профессионально значимые качества. Во-вторых, следует осознать значение получаемого образования для дальнейшей профессиональной деятельности, а также понять соотношение получаемой подготовки со всем объемом профессиональной компетентности, которой он должен обладать. В-третьих, кандидат должен представить перспективы, которые открывает выбранная им профессия для дальнейшего самосовершенствования. В-четвертых, ему надо осознать перманентность процесса совершенствования в личностном и профессиональном плане как необходимое условие профессионального мастерства.

Следует различать сферы довольно близких профессиональных областей – андрагогов и педагогов. Эти различия представлены в табл. 4.1.

Таблица 4.1

Сравнение сфер профессиональной деятельности андрагога и педагога

Показатель	Педагогическая деятельность	Андрагогическая деятельность
------------	-----------------------------	------------------------------

Объект профессиональной деятельности	дети, молодые люди, чья личность находится в процессе становления	взрослые сложившиеся люди, чаще всего имеющие базовое образование, социальный и производственный опыт
Субъект профессиональной деятельности	педагог	андрагог, обучающийся (стажер)
Цель взаимодействия	развитие, воспитание, подготовка к будущей жизнедеятельности	содействие развитию и совершенствованию личности, воспитанию (перевоспитанию), обучению (переобучению), адаптации, самообразованию и саморазвитию
Задачи	формирование знаний, умений, навыков; формирование базовой культуры личности; педагогическая диагностика, оценка и контроль	мотивация на перманентное обучение и самообучение; помощь личности в осознании своих проблем и в поиске пути их разрешения, осознания необходимости самосовершенствования; помощь стажеру во «встраивании» новых знаний и умений в ранее сформированную структуру знаний и умений; анализ и создание необходимых условий для образования взрослого человека; разработка комплексной системы андрагогического влияния, включающей содержание, формы, методы и средства воспитания и образования, адекватные поставленной цели; диагностика состояния, учет, оценка и контроль
Значение познавательно-воспитательной деятельности	основной вид деятельности формирующейся личности	чаще всего вспомогательное, дополнительное
Основные формы работы	класс, учебная группа (индивидуальные формы)	индивидуальные, групповые
Методы	лекции, беседы, демонстрации, рассказ, дискуссия и прочие педагогические методы	мотивационные методы и методы самообучения, а также адаптированные к специфике обучения взрослых педагогические методы

Объект деятельности педагога – дети, молодежь, т.е. развивающиеся личности, у андрагога – вполне сложившиеся личности. Это меняет подход к объекту, поскольку он же становится субъектом деятельности. Взрослый человек вправе сам выбирать, чему, как и в какой форме учиться, поэтому может включиться в учебный процесс со стадии планирования и активно участвовать в его организации вплоть до завершения.

Цель взаимодействия с учащимся для педагога заключается в подготовке к будущей жизнедеятельности, для андрагога – содействие в социализации, адаптации, обучении и переобучении, воспитании и перевоспитании личности, а также в ее самосовершенствовании.

Сама *познавательно-воспитательная деятельность* по-разному воспринимается ее объектом. Если для школьника это основной вид деятельности, готовящий его к будущей жизни, то для взрослого обучающегося это вспомогательное средство улучшения

условий жизни, карьерного роста, самосовершенствования. Таким образом, изменяется мотивация обучения взрослых, психологически настроенных на доведение процесса до запланированного результата.

Разница в подходах к определению статуса объекта и субъекта профессиональной деятельности, присущих педагогу и андрагогу, в определении ее системообразующей компоненты – цели – влечет перестройку всей системы: функций, содержания, методов и форм работы, используемых средств и т.п.

Профессия андрагога отличается размытостью профессиональной сферы, которая не ограничивается профессионально-квалификационными требованиями. Прежде всего ан-драгог должен быть авторитетной личностью, способной эффективно содействовать взрослому сложившемуся человеку в его намерениях изменить жизнь. Он должен быть эффективным администратором, компетентно использующим взаимодействие различных ведомств и учреждений. Эти и многие другие качества должны соединяться в одном человеке – андрагоге.

Специализации андрагога разнообразны: преподаватель-андрагог, воспитатель-андрагог, организатор-андрагог (менеджер), консультант-андрагог, научный работник и др. Сейчас все чаще появляются новые специализации, не обретшие пока официального статуса – например, тьюторы, социоандрагоги и пр.

4.2. АНДРАГОГ КАК СУБЪЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Требования, предъявляемые к андрагогу:

— *гуманизм* андрагога предполагает личностные характеристики, которые сложно сформировать во взрослом возрасте. Поэтому в некоторой степени данное свойство относится к изначально присущим;

— *компетентность* и *коммуникабельность* обеспечиваются формированием соответствующих профессиональных знаний, умений, навыков и личностных свойств, а также мотивированностью на их адекватное использование.

Помимо перечисленных андрагогу могут быть предъявлены требования во влиятельности, артистизме, лидерстве и способности сопереживать, а также многие другие. Естественно, что в каждом отдельном случае этот набор будет индивидуален. Однако должен быть необходимый и достаточный минимум, гарантирующий профессионализм, определенную квалификацию и компетентность в выполнении должностных обязанностей.

Профессиональная компетентность андрагога. Становление андрагога как специалиста подразумевает восхождение к определенному уровню способностей, знаний и навыков в данной сфере, стремление к самосовершенствованию. Этот процесс включает пять основных стадий (ступеней):

1) оптация – осознанный выбор профессии с учетом своих индивидуально-психологических особенностей;

2) профессиональная подготовка – формирование профессиональной направленности и системы профессиональных знаний, умений и навыков, приобретение опыта теоретического и практического разрешения различных проблем;

3) профессиональная адаптация – вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование личностных и профессиональных качеств, опыта самостоятельной профессиональной деятельности;

4) профессионализация – формирование профессиональной позиции, интеграция личностных и профессиональных качеств и умений в относительно устойчивые профессионально значимые образования, квалифицированное выполнение своих обязанностей;

5) профессиональное мастерство – полная реализация, самоосуществление личности в профессиональной деятельности на основе подвижных интегральных психологических новообразований.

Это движение к формированию и развитию профессионального мастерства – обоснование, утверждение профессионально-личностной мотивации и ориентации на выбранную специальность; формирование интереса к будущей профессии; развитие основ (теоретических, методологических, практических) вхождения в профессию, выполнение основных функций и т.д.

Профессионализм рассматривается как форма самоопределения личности через трудовую деятельность, отличающаяся индивидуальным стилем и избавлением от чувства несвободы (детерминированности) в труде. Профессионал – подлинный субъект труда, его активность полностью воплощена в профессиональной сфере.

Профессионализация предполагает высокую *профессиональную компетентность андрагога* – сформированную в процессе обучения и самообразования систему научно-практических знаний и умений, влияющих на качество решения профессиональных задач и определенные личностно-профессиональные характеристики, необходимые при воспитании и развитии взрослых людей.

В профессиональной компетентности андрагога можно выделить управленческую и психолого-андрагогическую компетентность. *Управленческую* компетентность формируют теоретические знания и практические умения (опыт) работника, базирующиеся на знаниях научных основ организации деятельности различных государственных структур, образовательных учреждений, общественных организаций и др. Андрагогу необходимы знания теории, методики и технологии работы со взрослыми, основ андрагогического менеджмента (основ управления, этики и психологии руководства, культуры речи и общения и т.д.), а также организаторские, психологические, андрагогические, коммуникативные умения. *Психолого-андрагогическую компетентность* формируют знания андрагогики, педагогики и психологии, необходимые для решения различных проблем.

Компетентность андрагога позволяет профессионально решать следующие задачи:

- управленческо-организаторская (менеджерская) – организация и осуществление обучения, воспитания и развития взрослых людей в Системе непрерывного образования, в том числе подготовка и аттестация андрагогических кадров в образовательных учреждениях для взрослых, на предприятиях, в организациях и учреждениях производственной и социальной сфер (работник управленческого аппарата, инспектор, методист, эксперт, тьютор);
- научно-исследовательская – решение проблем организации, реализации, оценки и коррекции познавательного-развивающего процесса (научный сотрудник);
- лично-развивающая – постоянное повышение собственной компетентности, обусловленное как особенностями деятельности андрагога, так и требованиями научно-технического прогресса;
- социально-психологическая – адаптация и реабилитация, мотивация взрослых в системе образования и последующей жизнедеятельности, консультационная, социально-реабилитационная работа со взрослыми по вопросам производственной, учебной, социальной, личной жизни (консультант, социальный работник, работник информационно-ориентационной службы в сфере образовательных услуг);
- образовательно-методическая – оказание помощи и формирование знаний, навыков и качеств взрослой личности на любых уровнях непрерывного образования; оказание помощи в научной организации и реализации учебного процесса, оценка качества учебного процесса и знаний (преподаватель-андрагог);
- прогностическая – владение навыками прогнозирования и использование их в практической и исследовательской работе.

Для осуществления своей деятельности андрагог должен обладать знаниями о возрастных, физиологических, психологических, социальных, профессиональных особенностях взрослых людей и их проявлениях в обучении, трудовой, социальной, досуговой, бытовой деятельности; умениями и навыками работы со взрослыми людьми; определенными качествами и ценностными ориентациями. Это позволит андрагогу эффективно участвовать в организации и осуществлении процесса обучения, ориентации, управлении, оказании различного рода помощи взрослым людям.

Профессионализация андрагога должна служить высокоэффективная система профессионального образования, обеспечивающая подготовку работников высшей, средней и низшей квалификации в образовательных учреждениях соответствующего профиля. Профессиональные знания андрагога необходимо постоянно углублять в процессе практической деятельности и через систему повышения квалификации. Для эффективной профессионализации важны знания и опыт, узаконенные полномочия, статус и репутация андрагога, общественная значимость его профессии, харизматические данные и личная привлекательность, коммуникативные способности, уровень информированности и многое другое. Профессионализация андрагога – важнейший этап жизни, связанный с решением проблем самоопределения и профессиональной адаптации, с профессионально-личностным вхождением в данную сферу деятельности.

В становлении андрагога особо важны его способности. Одна из основных задач при профессиональном самоопределении – выявление и прогнозирование развития общих способностей, определение совокупности влияния интересов и способностей на процесс формирования профессиональных качеств.

Критерии профессионализма андрагога можно условно разделить на субъективные и объективные. К *субъективным* критериям относятся индивидуальные моральные установки человека, зависящие от уровня его воспитанности. К *объективным* – терпимость, доброжелательность (тон, стиль речи и поведения), чуткость (умение слушать), уравновешенность (единство манеры общения с «легкими» и «трудными» клиентами), утонченность (охрана чувств личности), сострадание (эмпатия), человечность.

Стандарты общепедагогического профессионализма (ОПП):

1. *Профессионально-деятельностные стандарты предполагают владение:*
 - базовыми понятиями и парадигмами педагогической науки;
 - технологией диагностики развития учащегося;
 - технологией постановки педагогических задач;

- техникой проектирования педагогического процесса;
- технологией организации развивающей (когнитивной и практической) деятельности;

- технологией контроля и управления продвижением учащихся;
- технологией педагогического творчества;
- технологией сотрудничества;
- знаниями социальных проблем, своего места в их решении.

2. *Рефлексивные стандарты требуют:*

- знания своих педагогически значимых личных качеств;
- владения интроспекцией педагогического профессионализма;
- самооценкой по критериям я-концепции.

3. *Стандарты владения основами социально-психологической защиты рассчитаны на осведомленность:*

- в профессионально-правовой сфере;
- о профессиональных стрессах, путях их предупреждения и преодоления.

Мастерство андрагога включает наряду с профессиональными навыками личностные качества и профессиональный опыт. «Мастерство» — это не только умения, владение профессией, трудовыми навыками, но и высокое искусство в определенной области, предполагающее знание дела.

Не менее важна *педагогическая техника*, под которой понимают комплекс психофизических средств саморегуляции и воздействия (вербальных, невербальных, состояний и чувств). Так, к обязательным психотехническим умениям преподавателя относят культуру речи, мимику, управление своей психофизиологической саморегуляцией.

Личностные качества андрагога. Профессиональный портрет андрагога включает широкий спектр личностных и профессиональных характеристик. Чаще всего основное внимание уделяют профессиональному аспекту, при этом нравственные, мировоззренческие, морально-этические показатели упускаются из виду. Декларируемая многими нормативными документами необходимость формирования нравственной культуры специалиста далеко не всегда реализуется в образовательных программах.

Для отечественной образовательной системы свойственны высокие требования к личностным характеристикам андрагога, его *мировоззренческим* позициям. Для человека, основная роль которого заключается в оказании влияния на взрослую личность, очень важно умение прояснять и постоянно развивать свою систему ценностей, иметь четкие

нравственные и общественные позиции. Мироззрение андрагога должно строиться на том, что каждый человек имеет личные достоинства (акцент на его сильные стороны, поиск скрытых ресурсов); каждый человек в своей основе активен (активность – физическая, психическая или социальная – позитивна); каждый человек хочет отвечать за себя (андрагог отвечает за структуру и содержание, облегчающие процесс обучения, а обучающийся – за прилежание, уважение к остальным участникам учебного процесса); каждый может развиваться (нет безнадежных обучающихся, есть не стимулирующие и не мотивирующие их развитие андрагоги).

Не вызывает сомнений, что личность андрагога играет важнейшую роль в обучении, воспитании и развитии взрослого человека. Однако если от педагога всегда требовалось умение стать лидером («поставить себя»), то от андрагога сегодня ждут отказа от авторитарности в пользу демократизма, гуманизма и сотворчества. От руководства и воздействия – к взаимодействию и социальному (воспитывающему, развивающему) влиянию. Андрагог должен добиться стремления *стажера к самосовершенствованию и социальным влияниям*.

Современный андрагог выступает в роли фасилитатора (от англ. *facilitate* — облегчать), т.е. облегчающего личности поиск себя. А это значит, что он должен не вести за собой обучающегося, а предоставить ему возможности для самосовершенствования.

Гуманистическая андрагогика противостоит авторитарному, технологизированному учебно-воспитательному процессу, манипулирующему личностью. Она идет от личности, ее потребностей в безопасности, уважении, признании, любви и самоактуализации. Андрагог должен владеть техникой толерантного общения, включающей такие приемы, как я-высказывание, активное слушание, зрительный контакт, должен уметь поддержать обучающегося, достичь с ним взаимопонимания, стимулировать процессы его самосознания и саморазвития.

Профессиональная культура андрагога строится на основных структурных компонентах, отчасти аналогичных компонентам трудовой культуры. Выделяют три содержательных компонента: интеллектуальный, эмоционально-ценностный, практико-деятельностный.

Интеллектуальный (или общетрудовой) компонент включает необходимый минимум общетрудовых, правовых, экономических, экологических, эргономических знаний; овладение общей ориентировочной основой любой деятельности; усвоение приемов достижения цели, контроля и оценки результатов; освоение приемов рациональной организации познавательной и созидательной деятельности.

Эмоционально-ценностный компонент проявляется в социальной ответственности за результаты и последствия труда; социально-ценностной мотивации труда и выборе средств достижения поставленной цели; коммуникативной культуре и готовности к сотрудничеству; отношении к деятельности (способности получать удовлетворение от удачно завершённой работы, от преодоления трудностей, от возможности приносить пользу); потребности в творческой активности, стремлении к самосовершенствованию, самореализации в труде.

Практико-деятельностный (или операциональный) компонент проявляется в самостоятельности, инициативе, предприимчивости; стремлении к освоению рациональных приемов труда, высоком качестве его результатов; самокритичности, овладении навыками самоконтроля, требовательности к себе, нетерпимости к проявлению безответственности, расточительности, небрежности; рачительном отношении к средствам и продуктам труда; стремлении и умении поддерживать благоприятный нравственно-психологический климат в коллективе.

Андрагог должен стремиться к наиболее полному освоению всех составляющих профессиональной культуры.

Формирование нравственной культуры андрагога – процесс весьма сложный. Чаще всего этот аспект подготовки оставляется «на усмотрение» преподавателя. Но даже если нравственным качествам будущего специалиста и уделяется внимание, этого недостаточно для их формирования. Реальное становление нравственных ориентаций возможно только в процессе деятельности, активизирующей восприятие и образное мышление на уровне подсознания. Нравственными аксиомами андрагога должны стать уважение личности обучающе-гося, признание его права на ошибки, понимание его проблем, принятие человека во всех его проявлениях. Кредо профессионального андрагога – это мораль, нравственность и культура специалиста.

Профессиональная этика андрагога проявляется в конкретных условиях воспитания взрослых. Для андрагога важнейшими являются нравственные аспекты его труда, требования, предъявляемые к его нравственному облику, проблемы нравственного воспитания и самовоспитания.

Основные категории этики андрагога:

— *профессиональная справедливость* – должный порядок человеческих взаимоотношений в воспитании взрослых, учитывающий достоинства каждого участника воспитательного процесса;

— *профессиональный долг* – проецирование общечеловеческого понимания нравственности на личную задачу отдельного андрагога в частной ситуации, тесно увязанное с понятиями ответственности, самосознания, совести, мотива, основывающихся на моральном долге (т.е. безусловном уважении человеческого достоинства в лице каждого участника общественного процесса, в том числе воспитательного), на утверждении гуманности, реализации принципа единства уважения и требовательности к личности;

— *профессиональная честь* – отношение человека к самому себе и общества к нему, связанное с моральными заслугами в профессиональной деятельности, предписывающее нормативные требования к поведению и предполагающее в отношении к человеку ту меру уважения, которую он заслужил;

— *профессиональная совесть* – субъективное осознание андрагогом своего долга и ответственности перед подопечными, внутренняя потребность поступать справедливо, реализация функции морального самоконтроля, проявляющаяся в чувствах удовлетворения или досады, гордости и стыда, «чистой совести» или угрызаниях совести.

Структурными компонентами этики андрагога является нравственное сознание (взгляды, убеждения и чувства профессионального долга, справедливости, чести, совести, любви к человеку, требовательности, уважения, меры), нравственная деятельность (просвещение и самовоспитание, опыт) и нравственные отношения с обучающимися, коллегами и другими людьми.

Общепрофессиональные навыки андрагога. Очень часто подготовка преподавателя сосредоточивается на формировании обучающих навыков в ущерб *навыкам профессионального общения* – установления и поддержания отношений со стажерами. Между тем межличностные отношения, психологические аспекты взаимодействия андрагога и стажеров играют решающую роль в учебно-воспитательном процессе. Неподготовленность андрагога в этой области приводит к отсутствию контакта со стажерами и взаимодействия с коллегами, трудностям в установлении доверительных отношений и индивидуального подхода к обучающимся, к отсутствию навыков выхода из конфликтных ситуаций. Определяя причины сбоев в социализации обучающегося, андрагог должен проанализировать, как складывается его общение с подопечным. Анализ будет системным и всеохватным, если обратить внимание на содержание общения, функции и средства (непосредственное или опосредованное, прямое или косвенное, вербальное или невербальное).

Профессиональное общение андрагога представляет собой взаимодействие участников андрагогического процесса через установление контактов, обмен информацией в процессе совместной деятельности. Ошибки в профессиональном общении и поведении ведут к конфликтам и психологическим травмам.

Психологической основой профессионального общения андрагога является позитивная я-концепция и позитивная самооценка. Поскольку общение — это улица с двусторонним движением, не только собеседник, но и сам специалист должны адекватно вести себя в сложившейся ситуации. Андрагогу следует проявлять гибкость, но и уметь отстаивать свою точку зрения, оценивать других, критично относиться к себе и принимать людей такими, какие они есть. Андрагогу на первый план всегда надо ставить человека, а уж потом думать о внешних проявлениях, программах, формальных ситуациях. Он изначально должен верить в способность людей самостоятельно решать свои проблемы. Должен быть эмпатичным, чувствительным к потребностям людей, придавать личностную окраску общению, владеть приемами неформального общения, быть уверенным в себе, эмоционально уравновешенным. Склонность к авторитарности нередко свидетельствует о низкой самооценке, негативной я-концепции, агрессивности или безразличии, пассивности, о стремлении к запретам, наказаниям, о недоверии, жесткости в процессе обучения, воспитания, общения.

Очень важно, чтобы стажер не попал в зависимость от помощи андрагога. Поэтому внимание акцентируется на «развивающей помощи» обучающемуся, конструктивном взаимодействии с ним. Общение следует выстраивать как диалог партнеров, в котором андрагог побуждает к действию. В.В. Воронов определяет следующие правила развивающей помощи:

- проявлять интерес к собеседнику, уметь смотреть в глаза и слушать;
- давать высказаться, уметь держать паузу, молчать;
- стараться понять состояние и проблемы стажера;
- выражать сочувствие, понимание его состояния и проблем;
- задавать вопросы, чтобы получить необходимую информацию;
- направлять собеседника на осознание им себя, своих проблем и их решения;
- не поучать и не давать советов типа «я бы на твоём месте...», но активизировать его собственную решимость.

Андрагог должен профессионально владеть устной речью и навыками ведения деловых бесед и переговоров.

Навыки устной речи требуют постоянного совершенствования и практики, чему, несомненно, способствует соблюдение принципов ее построения. В арсенал андрагога должна входить речь-информация, убеждающая и развлекательная речь. *Речь-информация* строится с учетом интеллектуальных способностей слушателей, их познавательных возможностей и интереса к теме. Необходимо постоянно помнить о предмете и форме изложения, учитывать реакцию слушателей. *Убеждающая речь* оказывает влияние на эмоции, чувства и волю аудитории, она должна быть психологически настроена на эмоциональную восприимчивость, культуру и жизненный опыт аудитории. *Убеждая слушателей, следует избегать сентиментальности.* *Развлекательная речь* в максимальной степени ориентирована на слушателей, их сиюминутные интересы и конкретную ситуацию. В соответствии с этим выбираются речевые формы, экспрессивная лексика, пословицы, поговорки.

Особое внимание надо уделять композиции речи. Эффектное и нетрадиционное вступление привлекает внимание, позволяет установить взаимосвязь «тема – слушатель – андрагог». Здесь уместно дать историческую справку и обосновать тему, разъяснить основные понятия, рассказать о плане и благоприятных предпосылках к восприятию, ошибках, предрассудках, оживить речь поговорками, цитатами, анекдотами, сравнениями. Раскрывая тему, надо учитывать уровень подготовленности слушателей. Не менее важна заключительная часть – «запоминается последняя фраза»!

Общаясь с аудиторией, лучше не пользоваться явно планом-конспектом. Нелишне постоянно контролировать звучание голоса (высоту, интонацию, дикцию), правильность произношения, соблюдение норм орфоэпии (правил ударения). В искусстве убеждения важны логика и речевые тактики, умение облекать речь в убедительную для оппонента форму.

Деловая беседа требует дифференцированного подхода к предмету обсуждения, быстроты реагирования на высказывания, критической оценки мнений и предложений, аналитического подхода к оценке различных факторов, уверенности в значимости собственного мнения в процессе дискуссии, ощущения ответственности за решение проблемы. Умение проводить деловые беседы отрабатывается на практике специальными упражнениями. Важна также предварительная подготовка – составление плана, оттачивание важных формулировок, анализ баланса неблагоприятных и благоприятных факторов. Не менее значимы внешние условия (например, концентрация на движущих мотивах собеседника, исключение посторонних лиц, тактичное и оптимистичное

поведение; облегчение собеседнику положительного ответа; убедительное и тщательное разъяснение своей позиции и пр.).

Активное слушание – навык, необходимый каждому человеку, стремящемуся к установлению адекватных социальных связей. Однако это умение не всегда достаточно сформировано у людей, по роду своей профессии обязанных уметь слушать (в том числе андрагогов). Частично это объясняется личностными качествами: не всем хватает терпения и выдержки выслушивать чужие откровения. Кроме того, зачастую если это умение есть, то оно не доведено до уровня профессионального и еще довольно редко отвечает такому требованию, как «слушая, оказывай влияние на личность». А это крайне важно при работе со взрослыми, которые не приемлют прямого воздействия.

Цель активного слушания заключается не только в том, чтобы услышать и понять человека. Надо показать, что его слышат, понимают и сочувствуют. Андрагог, оставаясь собой, должен владеть такими приемами активного слушания, как повторение реплик, перефразирование, переспрашивание, уметь подсказать мысль, выказать испытываемые чувства.

Эффективен прием *я-высказывания*, который состоит в осознании и выражении собственных чувств, в отказе от прямой оценки действий партнера. Владение этим приемом позволяет конструктивно разрешать конфликты, оставаться на позиции поддержки и сотрудничества, неагрессивно выражать свои чувства, отказаться от конфронтации в пользу диалога, предоставить возможность другой стороне проявить волю, сделать шаг навстречу. В напряженных или конфликтных ситуациях очень важны для андрагога навыки воздержания от обвинений, оценки другого и снятия с себя ответственности (позиция ты-высказывания).

Интересен прием *пристального внимания*, требующий проявления чуткости к состоянию и настроению личности не только в случаях отклоняющегося поведения, а постоянно. Для установления теплых, неформальных отношений в разговоре очень важен зрительный контакт, в ряде случаев и физический контакт (например, положить руку на плечо). Ученые предлагают более тонкий подход, ориентированный на не прямое воздействие через игру, психологические упражнения, анализ случаев из жизни, психологически продуманное поведение.

4.3. МОДЕЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-АНДРАГОГА

Роль преподавателя-андрагога многогранна. Кроме очевидной роли передатчика знаний и организатора познавательного процесса она включает поддержку и стимулирование мотивации обучающегося.

Андрогог должен не только содействовать эффективному обучению стажеров, но и помогать им в решении общественных и социальных вопросов. Объясняя природу общественных явлений, комментируя происходящие в обществе перемены, андрогог воспитывает активных ответственных граждан, способствует социализации стажеров. Модель деятельности преподавателя-андрагога представлена в табл. 4.2.

Таблица 4.2

Модель деятельности преподавателя-андрагога

Задачи	Функции обучающего	Действия обучающегося
Этап 1. Психолого-андрагогическая диагностика обучающегося		
<p>Выявление особенностей познавательной и учебной деятельности обучающихся, индивидуальных параметров обучения.</p> <p>Содействие в устойчивой мотивации к обучению.</p> <p>Выявление конкретной жизненной проблемы индивида, которую он решает с помощью обучения.</p> <p>Анализ уровня компетентности и предшествующей подготовки.</p> <p>Сравнение имеющегося и требуемого уровней компетенции и осознание этого разрыва самим обучающимся.</p> <p>Выявление объема и характера жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта обучающегося.</p> <p>Определение психофизиологических особенностей обучающихся.</p>	<p>Эксперт по андрагогическим технологиям (в том числе организации самостоятельной деятельности обучающихся, диагностики)</p> <p>Организатор</p> <p>Наставник</p> <p>Консультант</p> <p>Мотиватор</p> <p>Проектант</p> <p>Менеджер</p> <p>Андрогог-психолог</p>	<p>Подготовка к деятельности эксперта</p> <p>Осознание личной ответственности</p> <p>Самомотивация.</p> <p>Осознание значения диагностики</p>
Этап 2. Планирование процесса обучения совместно с обучающимся		
<p>Разработка индивидуальной учебной программы.</p> <p>Определение цели обучения.</p> <p>Разработка системы задач (обучение, развитие, воспитание).</p> <p>Отбор содержания обучения.</p> <p>Планирование видов, источников, средств, форм и методов обучения.</p> <p>Определение основных этапов контроля овладения программой обучения и критериев, форм и методов и процедуры оценивания.</p> <p>Составление программы обучения, учебного плана либо учебного</p>	<p>Эксперт по андрагогическим технологиям (в том числе организации самостоятельной деятельности обучающихся, диагностики)</p> <p>Организатор</p> <p>Наставник</p> <p>Консультант</p> <p>Вдохновитель</p> <p>Мотиватор</p> <p>Разработчик учебной программы (в соавторстве с</p>	<p>Осознание значимости данного этапа и собственной ответственности.</p> <p>Умение ставить цели и задачи.</p> <p>Осознание сути отобранного содержания обучения.</p> <p>Знакомство с основными характеристиками источников, средств, форм и методов обучения и их отбор.</p> <p>Знакомство с основными характеристиками контроля хода и результатов обучения.</p>

контракта, фиксирующих основные характеристики обучения	обучающимся). Проектант	Знакомство с основами составления учебных программ, планов.
Этап 3. Создание условий реализации процесса обучения		
Обеспечение физических условий. Научно-методическое обеспечение. Создание благоприятной психологической атмосферы обучения. Поддержание мотивации к обучению.	Организатор Наставник Консультант Вдохновитель Мотиватор	Содействие в создании соответствующего климата Поддержание самомотивации к обучению
Этап 4. Реализация процесса обучения		
Организация взаимодействия всех участников. Оперативная социально-психологическая, функционально-когнитивная диагностика обучающихся на предмет готовности к обучению. Определение реальных задач обучения. Создание учебных ситуаций, активизирующих обучение. Мониторинг обучения. Корректировка предварительно выбранных форм учебной деятельности. Поддержание мотивации к обучению.	Эксперт по андрагогическим технологиям (организация самостоятельной деятельности обучающихся, андрагогической диагностике) Организатор Наставник Консультант Вдохновитель, мотиватор Создатель психофизиологи-ческого климата Источник знаний, учений, навыков и качеств	Восприятие Запоминание Воспроизведение Групповое взаимодействие Активное участие в обучении Поддержание самомотивации
Этап 5. Оценивание процесса и результатов обучения		
Определение реального уровня обученности. Определение дальнейших образовательных потребностей (реальных, потенциальных). Определение стратегии достижения дальнейших образовательных потребностей. Формулировка новых целей обучения. Мотивация продолжения самообразования	Оцениватель Стратег-проектант Мотиватор Оказывающий влияние	Демонстрация уровня обученности. Проектирование образовательных перспектив. Поддержание собственной мотивации.
Этап 6. Коррекция процесса обучения		
Коррекция содержания, источников, средств, форм, методов обучения. Коррекция организации, критериев оценивания.	Менеджер по управлению и организации процесса обучения. Эксперт по андрагогическим технологиям.	Формулировка заключения об организации и о ходе учебного процесса.

Требования к хорошему преподавателю-андрагогу с позиций...

- *андрагогики:*

— овладение научно-теоретическими основами андрагогики (закономерностями, принципами, приемами целеполагания, диагностирования и пр.),

— применение теории в практической деятельности,

— индивидуальный подход, ведущий к эффективному воспитанию, развитию и обучению взрослого,

— умение гибко работать в постоянно меняющейся учебной среде, хорошо переносить стресс,

— в центре внимания всегда держать обучающегося;

■ *изучаемого материала (профессии):*

— невозможно научить чему-либо, даже в совершенстве владея навыками андрагогики, но при этом не зная своего предмета! Андрагог должен иметь исчерпывающее представление о приоритетах и значимости положений и идей, содержании предмета,

— важно стремиться к равновесию между преподаванием теоретических сведений и обучением практическим навыкам по предмету,

— необходим опыт практической работы по преподаваемой специальности, чтобы понимать условия, в которых предстоит работать обучающемуся,

— профессиональная практика и регулярное повышение квалификации позволяют андрагогу обновлять свои знания и навыки;

■ *обучающегося:*

— андрагог ответствен за то, чтобы обучение имело развивающий характер. По окончании обучения выпускник должен быть готов к возможным изменениям в своей профессиональной жизни,

— андрагогу надо развивать у обучающегося навыки межличностного и группового взаимодействия. Стажер должен осознать себя сформировавшейся личностью, почувствовать уверенность в себе.

Современная роль преподавателя меняется коренным образом, приближаясь к роли тренера команды, поддерживающего стажеров в процессе обучения. Ему важно объединить группу, стимулировать контакты в ней, создать благоприятную для обучения среду.

Преподаватель-андрагог должен уметь:

— определять образовательные потребности обучающихся, а также перспективы их развития в связи с требованиями рынка труда;

- выявлять и активно использовать полученную подготовку, объем и характер жизненного опыта обучающихся;
- выявлять когнитивный и учебный стиль стажера;
- выявлять психофизиологические особенности обучающихся;
- использовать различные методики и средства психолого-дидактической диагностики (собеседование, консультирование, анкетирование, тестирование и др.);
- определять цели обучения (индивидуальные, групповые);
- определять задачи конкретного этапа обучения (индивидуальные, групповые);
- определять стратегии обучения (индивидуальные, групповые);
- отбирать и структурировать содержание обучения, разрабатывать учебные планы, программы (или контракты) на обучение;
- отбирать источники, средства, формы и методы обучения;
- создавать комфортные психофизиологические условия обучения;
- обеспечивать учебный процесс учебно-методическими источниками и средствами обучения;
- оперативно диагностировать социально-психологические и функционально-когнитивные характеристики обучающихся;
- организовывать совместную деятельность всех участников обучения;
- определять и использовать различные критерии, формы, методы, средства и процедуры оценивания достижений обучающихся, а также всего процесса обучения;
- определять изменения личностных качеств и мотивационно-ценностных установок обучающихся;
- корректировать процесс обучения;
- оказывать воспитывающе-развивающее влияние.

Преподаватель-андрагог должен знать:

- основы общей и социальной философии, а также философии личности и обучения;
- основы общей и профессиональной педагогики, андрагогики, теорию воспитания и основы дидактики, теорию и историю андрагогики (становление науки, развитие научных концепций и идей, андрагогических закономерностей);
- образовательные технологии (инновационные технологии обучения);
- психологию обучения, психологию личности, социальную и возрастную психологию, основы профориентации;
- основы социологии, социальной андрагогики и педагогики;

- возрастную физиологию;
- педагогический и андрагогический менеджмент (планирование и организацию процесса обучения);
- основы экономики;
- основы права (административного, гражданского, уголовного и др.).

4.4. ОТБОР АНДРАГОГОВ

В нашей стране только начинает складываться система подготовки андрагогов различных специализаций — преподавателей, консультантов, управленцев (менеджеров).

Профессиональная подготовленность преподавателя-андрагога к работе определяется наличием, во-первых, профессиональных знаний и умений; во-вторых, профессиональной направленностью личности (т.е. отношением к профессии, потребностью и готовностью к ней); в-третьих, профессионально важными качествами личности. К профессионально важным в последние годы все чаще относят такие ранее считавшиеся желательными, но не обязательными качества, как открытость, коммуникабельность, заинтересованность в проблемах обучающихся.

Основной критерий, по которому должны отбираться андрагоги, – неспособность причинить вред (медицинское «Не навреди!»). Отбор может регламентироваться и другими факторами (например, ограниченным приемом абитуриентов в учебное заведение либо политической неблагонадежностью претендента), но самой главной причиной отказа может быть только морально-этическая непригодность.

Выбор будущих специалистов в данной сфере означает прогнозирование успеха дела. Однако спроектировать модель «хороший андрагог» достаточно трудно из-за многогранности предъявляемых требований. Для начала необходимо определить четко диагностируемые критерии. В исследовании, посвященном проблеме отбора учителей, Жильбер де Ландшир, исходя из того, что учитель как личность обладает некоторыми доминирующими качествами, которые и определяют стиль его преподавания, выделяет несколько типов преподавателей. В общих чертах характеристики этих типов можно представить следующим образом:

— тип X — стремится прежде всего развивать личность обучающегося, опираясь на эмоциональный и социальный факторы; придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственна непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружественный тон. Его антипод – отчужден, эгоцентричен, сдержан;

— тип Y — заинтересован только в умственном развитии учащихся; строго придерживается содержания изучаемого предмета; работает по последовательной, подробно разработанной программе. Предъявляет высокие требования, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный. Его антипод – неорганизован, небрежен;

— тип Z — старается увлечь хотя бы отдельных учеников, пробудить в них стремление полностью раскрыть свои творческие наклонности. Не заботится о развитии умственных способностей в ограниченном, традиционном смысле. Проводимые им проверки знаний неравноценны по строгости. К ученикам часто относится субъективно. Его антипод – скучен, традиционен.

Все эти типы редко встречаются в «чистом» виде, скорее можно говорить только о доминирующих качествах. Каждый тип может быть «хорошим» учителем. Тип Y лучше всех дает знания, а тип Z делает акцент на понимание.

Установлено, что «хороший учитель» – величина не постоянная, а зависящая от ситуации: изучаемого материала, контингента учащихся, технической оснащенности учебного процесса и др. Можно согласиться с выводом Ж. де Ландшира: «Единого и универсального типа хорошего учителя нет, есть много типов, отличающихся друг от друга не только в разных национальных культурах или в обществах, различных по уровню социально-экономического развития, но и в пределах одной культуры в зависимости от поставленных целей».

4.5. ТЬЮТОР-АНДРАГОГ

Тьютор – это преподаватель, консультант, организатор, разработчик. Хорошо владея своим предметом, он должен обладать весьма своеобразными личностными свойствами и качествами, и прежде всего позитивным подходом к обучающимся. Основная его позиция: человек готов и способен обучаться в любом возрасте. Эти требования являются ключевыми, и они налагают отпечаток на все остальные характеристики тьютора.

Личностные свойства, которыми должен обладать хороший тьютор, — отдавать себя процессу обучения (обратиться к нему за помощью, выйти на связь можно в любое время); обладать хорошей коммуникабельностью (от взаимопонимания во многом зависит успешность обучения); стремиться вдохновлять и мотивировать обучающихся; быть жизнерадостным и открытым человеком (обучающийся должен испытывать доверие к нему). Тьютору надо видеть сильные стороны человека, открывать его скрытые ресурсы и

активизировать их, ставить цели, прививать ответственность за структуру и результаты обучения, мотивировать, поддерживать, стимулировать с помощью различных методов.

Тьютор должен быть экспертом в обучении и мотивации взрослых, рассматривать каждого человека как индивидуальность, уловить его особенности, а также уметь управлять групповыми процессами. Кроме того, тьютору надо понимать, что у него нет монополии на выбор методов обучения и принятие решений.

Хороший преподаватель – не обязательно хороший тьютор. Классно-урочная организация учебного процесса отличается от дистанционной степенью индивидуализации и формой диалога между преподавателем и обучающимся. В классе одновременно преподаватель ведет урок, а учащиеся учатся, а при инновационном обучении тьютор – за компьютером формулирует задание, а обучающийся может работать над ним в другое время и в другом месте на своем компьютере. Обязанности тьютора не ограничиваются чтением лекций, они значительно шире. Перечислим обязанности тьютора:

- готовит совместно со стажером индивидуальный учебный план;
- разрабатывает примерный график выполнения индивидуальных учебных заданий на период обучения или его часть, с учетом пожеланий обучающегося, возможностей и результатов предварительной диагностики;
- участвует в разработке содержания и процесса обучения, его диагностике и анализе результатов, составляет заключение о реальных возможностях обучающегося в овладении профессией или специальностью;
- выбирает и использует эффективные формы и методы обучения, обеспечивает стажеров учебными материалами;
- контролирует выполнение индивидуальных планов обучения, вносит коррективы в учебную программу и в договор (по взаимному согласию) с учетом успеваемости стажера, перспектив его дальнейшей учебы;
- разрабатывает (подбирает) обучающие материалы, систему учебных заданий, аудио- и видеоматериалы, компьютерные обучающие программы; проводит консультации по их использованию;
- организует и обеспечивает проведение учебных занятий с использованием активных форм обучения, а также стационарные и выездные консультации с обучающимися;

- адаптирует стандартные (типовые) учебные планы и программы с учетом целей и сроков обучения, уровня квалификации, других условий, предусмотренных договором на обучение;
- обеспечивает высокую мотивацию к обучению;
- участвует в подготовке и проведении учебных групповых и индивидуальных консультаций, учитывая как тип обучения, так и специфику его содержания, а также уровень подготовленности, мотивации и прочие качества участников обучения;
- разрабатывает методическое обеспечение;
- систематически повышает свою квалификацию;
- определяет содержание индивидуальных письменных заданий и использует их для анализа процесса формирования знаний, умений и навыков обучающихся;
- проводит выездные школы с использованием технологии «глубокое погружение»;
- организует работу неформальных групп взаимопомощи обучающихся;
- анализирует передовой опыт, разрабатывает меры, направленные на повышение эффективности самостоятельной деятельности стажеров, индивидуализацию обучения;
- осуществляет консультационную и репетиторскую поддержку, выявляя уровень понимания и усвоения стажерами учебного материала, дополнительно объясняя трудные для усвоения, ключевые и основополагающие темы.

Основные задачи работы тьютора-андрагога: научить учиться самостоятельно, организовать обучение, контролировать ход обучения, совершенствовать свои профессиональные знания, мотивировать учащихся на обучение, консультировать обучающихся, совершенствовать технологии обучения.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Охарактеризуйте требования к современному андрагогу.
2. Попробуйте разработать собственную модель преподавателя-андрагога.
3. Протестируйте себя на наличие основных профессиональных качеств андрагога и разработайте программу саморазвития.
4. Что означает для андрагога сформированность собственного мировоззрения?
5. Выпишите наиболее значимые для вас высказывания отечественных или зарубежных ученых, известных людей о роли преподавателя, учителя.
6. Какие задачи стоят перед андрагогом?
7. Определите возможные профессиональные деформации личности андрагога.
8. Какие задачи решает андрагог в процессе саморазвития?

9. Разработайте программу воспитания дефицитных для вас профессионально важных качеств.

Основная литература

1. **Громкова, М. Т.** Психология и педагогика профессиональной деятельности / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ, 2003. – 415 р.
2. **Жданов, А. В.** Образование взрослых и подготовка специалистов-андрагогов в современных реалиях / А. В. Жданов, М. А. Жданова // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – № 5. – Р. 39-41.
3. **Модельная программа подготовки андрагогов:** Учеб.-метод. пособие / Под ред. Н. Н. Кошель. – Минск : АПО, 2011. – 314 р.
4. **Образование взрослых на рубеже веков:** вопросы методологии, теории и практики: монография: В 4 т. 12 кн. / науч. ред. В. И. Подобед. Т. 4. Кн. 2. Проектирование новых институциональных форм образования педагогов / под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – 199 р.
5. **Рабочая книга андрагога** / А. В. Бородянская и др. ; под ред. С. Г. Вершловского. – Санкт-Петербург : Знание, 1998. – 197 р.
6. **Станкин, М. И.** Профессиональные способности педагога : Акмеология воспитания и обучения / М. И. Станкин. – Москва : Флинта, 1998. – 363 р.

Дополнительная литература

1. **Браже, Т. Г.** Принципы оценки деятельности андрагога / Т. Г. Браже // Педагогика. – 2000. – № 6. – Р. 18-20.
2. **Змеёв, С. И.** Андрагог – новая старая профессия / С. И. Змеёв // Мир образования. – 1996. – № 5. – Р. 28-30.
3. **Исаев, И. Ф.** Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – Москва : Academia, 2002. – 206 р.
4. **Марон, А. Е.** Профессиональное становление педагога-андрагога системы информатизации образования взрослых / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2014. – № 3. – Р. 75-81.

Тема 5. ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

План

- 5.1. Социальные и психофизиологические особенности взрослых обучающихся
- 5.2. Развитие взрослых обучающихся
- 5.3. Психологическая поддержка взрослых в обучении
- 5.4. Влияние возраста на учебные способности
- 5.5. Образовательные потребности взрослых
- 5.6. Проблемы взрослых обучающихся

5.1. СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Гуманистическое отношение требует знания характера человека, понимания мотивов, которые им движут. Взрослый человек не существует вне общества, вне культуры, он всегда играет или готов играть определенные социальные роли.

Однозначного и четкого определения взрослого человека при всей абсурдности положения на сегодняшний день не выработано. Можно в качестве исходного рассматривать определение *взрослых как людей, достигших возраста юридического совершеннолетия, с которым связан переход к выполнению особого комплекса социальных ролей в социальном и семейном функционировании.*

Итак, первостепенной особенностью взрослого человека является его естественный возраст. При кажущейся однозначности данного критерия здесь есть нюансы. У человека может не совпадать календарный, биологический и социальный возраст. Поэтому четкого представления о границах периода взрослости нет, не определено точно ни когда он начинается, ни когда заканчивается.

Если раньше сущностным признаком взрослого человека являлся труд, то сегодня, в условиях пролонгированности становления личности на весь период жизни именно учение является основным видом деятельности. Андрагоги рассматривают человека как «существо учащееся» — homo studens, поэтому педагоги часто увязывают понятие взрослости с формой обучения: дневная форма соответствует в их понимании выполнению детских и подростковых ролей. Однако основной акцент в характеристике взрослого человека исследователи делают на социальных аспектах взрослости. Так,

американские ученые считают, что «взрослый – это человек, который играет социально значимые продуктивные роли и несет ответственность за свою собственную жизнь». Аналогично определяет взрослого человека Ю.Н. Кулюткин – как социально сформированную личность, способную к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества, как субъект общественно-трудовой деятельности, ведущий самостоятельную жизнь (производственную, общественную, личную), и активно регулирующий свое поведение. Упор делается на категории ответственности.

С позиции андрагогической науки данные определения некоторым образом характеризуют взрослых, но не отражают особенности их обучения. Обращая основное внимание на социально-психологические особенности взрослого человека, нельзя упускать из виду и физиологические факторы, индивидуальность, способность к оцениванию окружающей действительности и адаптации.

Взрослость – важнейший и самый продолжительный этап в возрастной эволюции человека. Он, в свою очередь, делится на периоды. Границы периодов связаны с субъективными особенностями индивида, его социальным окружением и проявлениями нормальных кризисов развития. Развитие в период взрослости характеризуется нелинейностью: наблюдаются периоды стагнации, случайных скачков вперед либо регресса. В развитии личности можно выделить следующие периоды: юность (ранняя – 15-17 лет, юность – 17-21 год), молодость – 21-33 года, зрелость – 34-50 лет, пожилой возраст – 50-60 лет, старость – 60-70 лет, долгожители – от 90 лет.

Обобщая, можно сказать, что **взрослого человека** характеризует определенная степень физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелости, экономической независимости и внутренней свободы для ответственного самоуправляемого поведения.

Только в процессе активной деятельности и общения возможны обретение человеком самосознания и мировоззрения, понимание своих социальных функций, места в мире, осмысление себя как субъекта исторического творчества, как звена цепи поколений, в том числе родственных (в прошлом и будущем).

Указанные характерные черты определяют специфику развивающего влияния на взрослых людей.

Эволюция образования идет по пути раскрепощения человека в процессе обучения по мере перехода индивида из статуса объекта в статус реального субъекта, равного другому субъекту данного процесса – андрагогу. Наделение стажера ответственностью за

ход и результаты собственного воспитания и обучения усиливает их активность на всех этапах: от проектирования до ревизии хода и результатов к последующему долгосрочному прогнозированию.

Воспитание основывается на философском выводе о проявлении личности в социальной жизни. Главным результирующим ее свойством выступает мировоззрение – как привилегия человека, поднявшегося до уровня духовности. Одновременно с формированием мировоззрения складывается характер, стабилизирующий социальные формы активности человека.

Значение мировоззренческих и ценностно-нормативных факторов в жизни личности разъясняет *диспозиционная теория* саморегуляции социального поведения личности. Готовность личности к поведению в конкретной социальной ситуации связана с социальными условиями предшествующей деятельности. *Высшие* диспозиции регулируют общую направленность поведения, включают в себя концепцию жизни и ценностные ориентации, отвечают наиболее важным потребностям личности, обеспечивая гармонию с обществом. *Низшие* диспозиции связаны с поведением личности в конкретных сферах деятельности и определяют поступки в типичных ситуациях. Высшие диспозиции наиболее устойчивы и воздействуют на нижние. Адекватность личности обеспечивают именно низшие диспозиции.

Значимая для андрагогики категория «личность» изучается различными отраслями философии (общей, социальной и пр.), психологии и педагогики, а также медициной, социологией, этикой и т.д. Если понятие «человек» определяет биосоциальное начало, то понятие «личность» интегрирует социально-психологические особенности человека: мировоззрение, самооценку, характер, чувство собственного достоинства, ценностные ориентации, жизненные принципы, нравственные и эстетические идеалы, социально-политические позиции и убеждения, стиль мышления, эмоциональную среду, силу воли и многое другое.

Устанавливают соотношение между категориями «человек» и «личность» две аксиоматичные формулы: «человеком рождаются, личностью становятся» и «каждая личность – человек, но не каждый человек – личность».

В личности важно видеть не только единое и общее, но и уникальное. Углубленное постижение сущности личности предполагает рассмотрение ее как социального и индивидуально-самобытного существа. Личностная уникальность обусловлена социально-психологическими факторами – наследственностью, личностным опытом, макросредой, в которой она возвращается.

Человек как родовое существо проявляется в реальных индивидах. Индивидуальности присущи неповторимое своеобразие, природные и социально-приобретенные свойства. Учет индивидуальности взрослой личности в познавательно-воспитательном процессе определяет его эффективность. Индивидуальность проявляется в способности к обучению, стилях обучения, приемах запоминания и пр., она находится в постоянном развитии, но в то же время является самой устойчивой инвариантной личностной структурой человека.

Личность отличается самосознанием, которое определяет жизненную позицию, принципы поведения, основанные на мировоззренческих установках, социальных ценностях, идеалах и нравственных нормах. Самосознание формируется через ощущение своего тела, движений, действий, в процессе удовлетворения требований общества, через осознание материальной и духовной культуры. Человек становится самим собой в процессе взаимодействия и общения с другими людьми через собственную практическую деятельность. Самосознание тесно связано с рефлексией — размышлениями личности о самой себе, о внутренней духовной жизни, когда она, подытоживая содеянное, поднимается от элементарного самосознания до глубоких раздумий над смыслом своего бытия, его нравственным содержанием.

Человек, хотя и зависит от естественных, экономических и социальных условий существования, однако в состоянии сам создавать свою личность и систему духовных и нравственных ценностей. Это позволило со всей полнотой наделить человека ведущей ролью и ответственностью в решении своих проблем, в том числе и в обучении.

Развитие личности связано с постоянным расширением ее возможностей, возвышением ее потребностей. Уровень развития определяется характерными для нее отношениями: *низкий* обусловлен в основном утилитарными интересами; *высокий* характеризуется одухотворенностью.

Понять личность – значит, понять ее жизненные задачи и способы их решения, принципы поведения.

Для успешного влияния на личность важно учитывать процессы личностной *идентификации* в ее становлении (отождествления себя с другими людьми и человеческим обществом в целом) и *персонализации* (сознание представленности своей личности в жизнедеятельности других людей, личностной самореализации в данной социальной общности).

Развитие личности происходит в *условиях различных культур*, определяющих нормы поведения. Личность – категория историческая, структура ее качеств и характер деятельности зависят от исторического контекста жизни конкретного человека.

Для андрагога крайне важны психические свойства личности – темперамент, потребности, мотивация, способности, характер. Личность имеет многоуровневую психологическую организацию. Так, особое значение в образовательной деятельности приобретает *направленность* личности, ее отношение к обществу, отдельным людям, к себе и своим трудовым обязанностям. Направленность представляет ценностно-ориентационную систему личности, иерархию базовых потребностей, ценностей и устойчивых мотивов поведения. Она отражает духовно-практическую сферу. Ведущие направленности личности: научный человек, экономический человек, эстетический человек, социальный человек, политический человек, религиозный человек.

При работе со взрослыми андрагог должен учитывать их потребности и уметь оказывать на них влияние. *Потребности* представляют собой испытываемую личностью необходимость устранить отклонения от параметров жизнедеятельности, оптимальных для нее как для биологического существа, индивида.

Способности и характер человека формируются в течение всей его жизни на определенной природной основе. *Способности*, как совокупность врожденных анатомо-физиологических и приобретенных регуляционных свойств, определяют психические возможности человека в различных видах деятельности.

Психические состояния в значительной мере обусловлены типом темперамента человека как природной склонности индивида к определенному стилю поведения. Проявляются в его чувствительности к внешним воздействиям, эмоциональности, импульсивности или сдержанности, общительности или замкнутости, легкости или затрудненности социальной адаптации. Комбинация основных свойств нервных процессов образует четыре типа высшей нервной деятельности и лежащие в их основе четыре типа темперамента – слабый (меланхолик) и сильный: неуравновешенный (холерик) и уравновешенный: подвижный (сангвиник) и инертный (флегматик). Обычно представлен смешанный темперамент с преобладанием какого-либо вида. Однако если психическое состояние зависит от темперамента, то *культура поведения* зависит от воспитания. Так, воспитанный и достаточно волевой холерик способен проявлять сдержанность, переключать внимание на другие объекты, хотя это ему дается с большим трудом, чем, например, флегматику. Зарубежные психологи особенности темперамента делят на две группы – экстраверсию и интроверсию.

Как уже отмечалось, отличительной характеристикой взрослой личности является ее ответственное отношение к себе и внешним ситуациям. *Ответственность* – важнейшая характеристика, в первую очередь отличающая социально зрелую личность. Не менее показательна *активность* личности как мера взаимодействия с окружающим миром. Внутренняя активность реализуется в деле (например, в обучении), а внешняя – при выполнении неинтересного дела. В целях эффективного обучения лучше опираться на внутреннюю активность личности. *Целеустремленность* также важна для образования взрослых, так как служит опорой, если данное качество развито либо помогает его развитию. *Воля* позволяет личности преодолевать трудности в обучении, самообучении и саморазвитии. Каждое качество равнозначно.

Отличительные характеристики взрослого обучающегося:

- самостоятельность, самопроявление и ответственное отношение к любому виду деятельности, в том числе и к учебе;
- понимание всей системы обучения (целей, содержания, методов, форм и т.д.);
- индивидуально-личностные цели обучения;
- запас жизненного, профессионального, социального опыта, который становится все более важным источником обучения его самого и его коллег;
- наличие некоторого базового уровня подготовки в изучаемой области знаний;
- биологический возраст, психофизиологические особенности;
- положительная или отрицательная установка на обучение, образование;
- безотлагательная реализация полученных знаний, умений, навыков и качеств;
- учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями);
- стремление сжать сроки обучения;
- субъектно-субъектные отношения в андрагогическом процессе;
- позитивное отношение к нестандартным методам обучения.

Перечисленные особенности должны найти отражение в концептуальных основах оказания влияния на взрослых, теории целеполагания, научных основах содержания, организационных формах и методах обучения.

5.2. РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

За словом «развитие» просматривается «развертывание» чего-то, что уже существовало в свернутом виде. В философии под развитием понимают изменение,

характеризующееся направленностью, необратимостью и закономерностью. Хаотичное изменение не относится к развитию. Развитие представляет собой целенаправленное развертывание, раскрытие изначально имеющих задатков, способностей. Развитие взрослой личности связано со специфически человеческими видами активности — общением, учением, познанием.

Процесс появления (или подготовки к появлению) личности обычно определяют термином «становление». Для процесса становления личности характерно проявление отдельных черт будущей личности, еще не сложившихся в единое целое.

Разграничить понятия «становление» и «развитие» нелегко. Некоторые философы относят и становление, и развитие к периоду формирования личности, когда она еще не проявилась вполне. Другие считают, что личность формируется на протяжении всей жизни. А по религиозным представлениям, вся земная жизнь — лишь подготовка к чему-то настоящему.

Различные теории по-разному определяют движущие силы развития: биологизаторская концепция исходит из биологической, природной, наследственной предопределенности развертывания природных сил, социологизаторская теория — из зависимости развития от окружающей социальной среды, материалистический подход — из биологических и социальных факторов.

Для андрагогики наиболее значимы помимо физиологического психический, социальный и интеллектуальный аспекты развития личности.

Жизненный путь личности отличается динамикой планов и отношений, преобразованием диспозиционных установок, изменением ценностных ориентаций. Эти изменения, как внутренние предпосылки, определяют способность человека вырабатывать и изменять отношение к самому себе на разных этапах жизни и особенно в сложных критических ситуациях.

Установлена особая роль систематически усваиваемых знаний, умений и навыков в развитии взрослого человека. Постоянная интеллектуальная деятельность в сочетании с высокой социальной активностью замедляет процесс старения, содействуя сохранению продуктивных фаз жизни. В процессе развития самопознания центр тяжести переносится с внешней стороны личности на ее внутреннюю сторону, от более или менее случайных черт к характеру в целом. Образование является той базой, которая позволяет человеку адекватно оценивать себя, способствует устойчивости потребностей личности, целостности внутреннего мира. Причем значимым является как результат (получение

образования), так и сам процесс его получения. Смещение цели с результата на его процесс свидетельствует о развитии личности, обогащении ее духовного мира.

Развитие личности предполагает развитие интеллекта, эмоциональной сферы, устойчивости к стрессам, уверенности в себе и самопринятия, позитивного отношения к миру и принятия других, самостоятельности, автономности, самоактуализации и самосовершенствования, мотивации учения.

На развитие личности влияют наследственность, среда, собственная деятельность, общение, воспитание. Развитие личности – это закономерный процесс изменения биологических, психических и социальных свойств человека. Наследственность, деятельность, общение – внутренние условия, внешние – среда, воспитание. Развитие наследственности (физических и биологических свойств человека, передающих родовые характеристики организма) зависит от условий жизни и воспитания. К наследственным характеристикам относят не только физические и физиологические данные (цвет кожи, глаз, волос, телосложение, нервная система, речь, манера ходить, мышление, способность трудиться), но и задатки, способности человека, генотип поведения – активность, поведение, силу разума, эмоциональность, деятельность, творчество, стремления и мотивы. Среда и наследственность признаны равнодействующими на формирование личности. Личность развивается в процессе собственной активной деятельности, но наиболее ценным представляется общение как особый вид деятельности. Для каждого возрастного периода характерны ведущий вид деятельности и форма общения, которые зарождаются в предыдущем периоде. Обучение развивает личность, если оно приносит удовлетворение, интересно, полезно и требует затраты интеллектуальных усилий. Чем свободнее и независимее обучение, тем выше удовлетворенность от него. При этом эффективность развития зависит как от самой личности, ее индивидуальных качеств, так и от мастерства андрагога.

Говоря о развитии, важно учитывать способность личности к самореализации, самовоспитанию, самообразованию и самоотдаче.

5.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ВЗРОСЛЫХ В ОБУЧЕНИИ

Мотивация отвечает за направленность образовательной деятельности, интенсивность и длительность сохранения ее основных параметров. Она формируется во взаимосвязи с развитием мировоззрения, общих, индивидуальных и специальных способностей и с осознанием личностью своего места в жизни. Мотивация сложна, противоречива и изменчива.

Существуют различные мотивационные состояния, интересы, желания, стремления, намерения, влечения, страсти, установки (смысловые, целевые, операционные). Оказывая целенаправленное влияние на мотивационные состояния личности, можно повлиять на мотивацию к обучению и развитию.

Основная цель психолого-андрагогической поддержки при обучении – поддержание оптимального уровня активности как психологической основы профессиональной и социальной мобильности. Она должна оптимизировать включение человека в учебно-воспитательную деятельность с учетом его психологического потенциала. Для этого могут быть задействованы различные психокоррекционные и релаксационные мероприятия, консультации, тренинги (мотивационный тренинг; тренинг поведения и общения в типовых ситуациях и деловых отношениях; тренинг средств индивидуальной психологической защиты в стрессовых ситуациях; тренинг психической функции оценивания; тренинг средств коррекции личностных качеств и др.). Данные мероприятия могут включаться непосредственно в учебные планы, а при ограниченных сроках обучения – в клубные формы работы.

Одна из сложнейших проблем, возникающих у взрослых при переходе от профессиональной к образовательной деятельности, проблема *перемотивации* – с мотивации на труд к мотивации на учебу. На этап перехода от профессиональной деятельности к учебной следует обратить самое пристальное внимание. Поскольку чаще всего навыки учения во взрослом возрасте утрачены, требуется специальный адаптационный период для перестройки психологических подсистем на новую деятельность. Учитывая особенности обучения взрослых, адаптация должна быть управляемой, специальной и интенсивной. Средством адаптации может служить уточняющее профессиональное ориентирование в рамках обучения. Здесь уместно знакомство с профессиографией будущей деятельности, квалификационными требованиями, перспективами роста, типовыми условиями труда, со спросом на новую профессию на рынке труда и пр. Далее стажера можно познакомить с учебными планами подготовки с целью уточнения представления о профессии и корректировки в направлении индивидуализации обучения. Вводный период завершается подтверждением, коррекцией или формированием нового профессионального плана, уточнением образовательной цели каждого обучающегося и в соответствии с этим характера и методов обучения, формированием готовности к обучению на уровне желания. На завершающем этапе обучения особое внимание следует обратить на готовность выпускников к реализации профессионального потенциала на рынке труда. Она должна

включать формирование нового отношения к ситуации трудоустройства, развитие заинтересованности в самостоятельном решении этой проблемы, не ограничиваясь только работой по найму. Подготовка включает теоретический курс и практическую отработку навыков и умений (предвидеть обстоятельства, которые могут повлиять на перспективу трудоустройства; преодолевать стереотипы поиска в узкой сфере приложения собственных профессиональных знаний; уметь корректировать самооценку; обучаться социальным и организационным навыкам поиска работы).

На практике используются лишь отдельные элементы системы психологической поддержки, что, безусловно, снижает ее эффективность. Поддержка придает гибкость и адаптивность процессу обучения, поскольку учитывает актуальные возможности конкретного человека.

Психологические проблемы взрослых обучающихся могут проявляться в страхе перед взятой на себя ответственностью за учебу, в нежелании изменять привычное стабильное положение, сомнениях в своих способностях, страхе проявить некомпетентность, неспособность к учению или оказаться хуже других.

Успешность обучения взрослого зависит от степени изнурительности труда, нагрузки в быту, наличия свободного времени, доступности учебных заведений (территориально, по срокам и формам организации обучения). Поэтому обучение должно не создавать дополнительные проблемы, а быть органически встроено в устоявшийся жизненный цикл взрослого человека с учетом его социально-психологических особенностей. Надо стремиться, чтобы все это нашло отражение в содержании и организации процесса обучения, его средствах, методах, приемах и условиях.

5.4. ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТА НА УЧЕБНЫЕ СПОСОБНОСТИ

Бытует мнение, что способность к обучению с возрастом снижается. Однако результаты научных исследований опровергают это мнение. Б.Г. Ананьев доказал, что с возрастом потенциал обучаемости не становится ниже. Действительно, после пятидесяти лет ухудшаются зрение, слух, память, скорость и гибкость мышления, замедляются реакции, однако накапливаются жизненный опыт, основательность, склонность к анализу, улучшается глубина понимания, осмысления, наблюдательность, способность к умозаключениям и т.п. Следовательно, потенциал обучаемости взрослого человека достаточно высок. При этом уровень развития психофизиологических и интеллектуальных возможностей человека достигает пика к периоду его зрелости и в дальнейшем не снижается.

Различные функции развиваются неравномерно и не одновременно. Однако с возрастом взаимосвязи различных функций укрепляются, происходит их координация и интеграция, усиливается взаимосвязь образного, практического и вербально-логического мышления, а это позволяет компенсировать недостатки в развитии какой-либо функции за счет более высокого развития другой. Таким образом, способности к обучению у взрослых людей до шестидесяти лет существенно не меняются, а у работников умственного труда эти способности сохраняются и дольше. Более того, геронтологи в качестве важнейшего фактора, способствующего долголетию, выделяют именно образование. Люди с высшим образованием, по их данным, сохраняют интеллектуальную работоспособность значительно дольше, чем не имеющие высокого уровня образования. Образование обеспечивает продолжительную трудоспособность и жизненную сохранность психической деятельности.

Согласно выводам Л.С. Выготского, обучение стимулирует процесс развития. Более высокий уровень развития вербального интеллекта у взрослых обучающихся происходит в результате увеличения работоспособности памяти, внимания, мышления. Кроме того, согласно исследованиям, память изменяется не только по уровню, но и по структуре. На развитие памяти взрослых положительно влияют обучение и активная интеллектуальная деятельность.

Изменяются условия (как внутренние – опыт, мотивация и пр., так и внешние – профессиональные, социальные и пр.), в которых формируются знания, умения и навыки, что и оказывает решающее влияние на эффективность обучения взрослых.

Так, обучение в 18-28 лет можно базировать на способности усвоения большого объема информации при частом и быстром переключении внимания с одного вида деятельности на другой, на мотивированности обучения и интересах обучающихся. Основа — высокий уровень вербально-логической и образной памяти. Поэтому следует строить процесс обучения на организации произвольного, сознательного запоминания с использованием наглядных средств (изображений, схем, графиков) в сочетании с натуральными объектами. К 35 годам существенно снижается способность к быстрому и легкому переключению внимания, но увеличивается избирательность, устойчивость и концентрация внимания. Соответственно должен быть адаптирован процесс обучения.

На всех возрастных этапах психические функции сохраняют устойчивость, что располагает к дальнейшему развитию личности посредством образования. Образование является как технической, культурной функцией, так и жизнеобеспечивающей, поскольку позволяет гибко адаптироваться к инновационным процессам.

5.5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ВЗРОСЛЫХ

Анализ образовательных ориентаций взрослых людей позволяет выявить специфичность их интересов, обусловленных различными факторами (пол, материальное положение семьи, занятость в профессиональной сфере и т.п.). В развитии системы образования взрослых особую роль играют образовательные потребности людей, имеющих активную образовательную позицию.

Мужчины в большей степени ориентированы на профессионально-трудовую, общественно-политическую сферу, науку. Женщины – на искусство и культуру, нравственную сторону жизни, самосовершенствование, охрану природы. Если у мужчин на первом месте вопросы владения автомобилем, организации собственного дела, реализации хобби, то у женщин вызывают интерес вопросы эффективного распоряжения деньгами, поиска работы, получения дополнительного образования, обучения детей.

Людей, высоко оценивающих свое материальное положение, чаще интересуют изучение иностранного языка, собственная внешняя привлекательность. При низкой оценке материального положения чаще интересуются вопросами поиска работы, помощи ребенку, взаимодействия со школой и учителями.

Большинство длительно безработных испытывают отчужденность, потерю смысла жизни и самоконтроля, не хотят получать новую профессию, оправдывая себя отсутствием способностей и тем, что время учиться у них уже прошло.

Специфические образовательные потребности имеют люди, находящиеся в кризисном периоде. На основе классификации кризисов возрастного развития взрослого человека, описанных Э. Эриксоном, рассмотрим специфику образовательных ориентаций на каждом из них.

16-23 года – кризис идентификации. Поиски и определение человеком представлений о будущей жизни, выработка жизненных планов. Полюса основных проблем – от самоидентификации до путаницы ролей. Отсутствие ясного представления о собственной личности, направлении движения, целях оборачивается путаницей ролей – неприкаянностью. Характерен широкий спектр образовательных ориентаций, основанных на стремлении понять свои особенности и возможности во множественных аспектах жизни. Период проб и ошибок в различных сферах жизнедеятельности приводит человека к осознанию себя в этом мире. Образовательным результатом становится понимание человеком себя, своих жизненных планов и принципов.

28-32 года – кризис коррекции. Прежние планы и представления оказываются не совсем верными, а поведение не приводит к намеченным целям. Полюса основной проблемы – от желания тесного общения до одиночества. Специфика образовательных потребностей заключается в их направленности на обретение подлинной близости с другим человеком. Коммуникативная мобильность и сохранение себя – важнейшие умения.

37-42 года – кризис середины жизни. Человек, заглядывая вперед, впервые серьезно задумывается о конечности жизни. Возникает ощущение, что жизнь проходит зря, то, что сделано, не имеет смысла. Эта стадия характеризуется шкалой от самопоглощенности до общечеловечности. Тот, у кого не выработалось чувство сопричастности, сосредоточивается на самом себе, главной его заботой становятся удовлетворение собственных потребностей и собственный комфорт. Специфика образовательных ориентаций, стимулирующих преодоление этого кризисного периода, – направленность на многомерное принятие жизни, обеспечивающееся психологическими и педагогическими знаниями. Мудрость становится одним из важнейших образовательных уроков, которые должен получить в этом возрасте человек.

55-65 лет – кризис нравственного смысла жизни. Заканчивается основная работа, человек выходит на пенсию. Психосоциальный параметр этого периода заключен между целостностью и безнадежностью. Ощущение целостности и осмысленности жизни возникает у того, кто, оглядываясь на прошлое, ощущает удовлетворенность жизнью и уважение людей. Тот же, кому прожитая жизнь представляется цепью упущенных возможностей и досадных промахов, осознает, что начинать все с начала уже поздно и упущенного не вернуть. Так наступает состояние отчаяния. Интересы прежних лет могут стимулировать серьезную жизненную работу, обнаруживая для человека дополнительный источник сил. Образовательные потребности связаны с умением анализировать жизненные явления и делать из этого конструктивные выводы. Те люди, которые в качестве значимых отношений в жизни рассматривают нравственные принципы, чаще испытывают радость «встречи с самим собой».

Как можно заметить, различны характеристики кризисов, а значит, и пути их разрешения. Однако можно выделить то общее, что позволяет справиться с кризисами, — стремление к саморазвитию, преодоление отчужденности, обретение смысла жизни, самоконтроль. Образование и самообразование взрослых способствуют плавному самообновлению личности, предотвращению возможных негативных последствий кризисов развития.

Исследования последних лет позволяют утверждать, что знания в *сфере межличностного общения* являются областью наибольшей осознанности и ответственности взрослых. Именно в этой области взрослый человек может адекватно формулировать образовательные задачи, выбирать подходящие ему формы и методы образования, оценить предлагаемое ему содержание. Даже самообразование в этой области будет приводить к решению важных для взрослого человека жизненных проблем. Ко второй области осознанности и ответственности относятся знания в *сфере трудовой деятельности*. В этой области взрослый человек также может адекватно выступать и клиентом, и экспертом образовательного процесса, а его мнение обязательно должно учитываться при разработке образовательных программ. Знания в *сфере общественно-политической жизни*, законодательства и права, культуры и искусства, науки и исследовательского поиска в современной ситуации не воспринимаются взрослыми людьми адекватно. Оценивать целесообразность включения тех или иных знаний этой сферы в процесс образования взрослых людей, эффективность образовательных форм и методов, соответствующих этим знаниям, могут лишь эксперты.

Основные группы образовательных потребностей взрослых: получение общего среднего образования; приобретение или усовершенствование профессиональных навыков; поддержание и улучшение здоровья; улучшение качества семейной жизни; содержательное проведение досуга; развитие собственной личности.

5.6. ПРОБЛЕМЫ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Взрослые обучающиеся отличаются наличием производственного, житейского и образовательного опыта, мотивацией к обучению. Все это может как способствовать, так и препятствовать успешному обучению, поэтому желательно не только предупредить возникновение возможных проблем, но и превратить их в стимулы к обучению.

Опыт работы. Стажер может легко адаптироваться, если новая работа предполагает наличие прежних навыков. Это сокращает срок обучения новым навыкам. В то же время сформировавшийся негативный опыт работы может быть перенесен на новую ситуацию: отучиться очень непросто, особенно с возрастом.

Предыдущее обучение. Негативный опыт обучения затрудняет успешное продвижение, продлевает период обучения, позитивный опыт — сокращает. Кроме того, современные методы самообучения практически неизвестны взрослым. А этой составляющей учебного процесса сейчас отводится все более существенная роль.

Уровень образования. В условиях современного производства требования к образовательному цензу персонала постоянно растут. Люди, не имеющие требуемых знаний и навыков, могут испытывать психологический дискомфорт, неуверенность в своих силах, что, в свою очередь, может провоцировать отказ от учебы, затруднять ее.

Степень мотивации к учебе. Желание учиться, энтузиазм, проявляемые стажерами, напрямую связаны с тем, чего они ожидают для себя в перспективе. Возможно, они не хотят переходить на новую работу, однако не могут от нее отказаться, так как это может ухудшить их положение в организации (имеются в виду размер заработка, перспективы в карьере и т.п.). В таких случаях человек маскирует свое недовольство, например под неспособность научиться новым навыкам.

Возраст. Устоявшееся представление о неспособности взрослых и пожилых людей к учебе, поддерживаемое некоторыми преподавателями, также может снижать их потенциал. Переобучение людей пожилого возраста является специфичной задачей. Обычно они учатся медленнее и требуют большего внимания, чем молодые люди. Их зрение и слух могут быть не такими острыми, память не столь крепкой, уверенность в себе недостаточной. Если к этому прибавляется негативный опыт работы или обучения и недостаточный уровень образования, то необходимость особой организации обучения этой категории становится очевидной.

Объединение людей разного возраста в учебную группу часто приводит к общему разочарованию, низким результатам, дополнительным затратам и неэффективности обучения. Причины в несовпадении темпов восприятия обучающихся и методов обучения. Поэтому желательна относительная возрастная однородность учебной группы.

Взрослый обучающийся – это прежде всего человек со сложившимися жизненными ценностями. Необходимость их трансформации в процессе образования взрослые люди воспринимают болезненно, они выставляют «барьеры» восприятия. К факторам, способствующим формированию таких барьеров, относятся:

— стереотипы профессиональной деятельности, которые ведут к установке на то, что и так все известно (барьер предубеждения против нововведений и перемен);

— внутренняя неуверенность, порожденная как необходимостью перестраивать деятельность в новых условиях, так и снижением «профессиональной самооценки» при перемене рода занятий (для лиц, потерявших работу или решивших сменить ее под давлением обстоятельств); – отсутствие (разрушение) сложившихся «ученических» умений и навыков, в частности в самообразовательной деятельности. Отсюда неуверенность или нежелание выполнять обязанности и требования, обусловленные

ролью «ученика». Чем выше профессиональный статус взрослого, тем труднее ему «сесть за парту».

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Обоснуйте необходимость непрерывного образования.
2. Охарактеризуйте суть современного подхода к осуществлению непрерывного образования.
3. Охарактеризуйте возрастные периоды развития взрослых.
4. Какие проблемы возникают у взрослых в процессе обучения?
5. Какие особенности присущи взрослым в различные жизненные периоды?
6. Попытайтесь сравнить особенности организации учебной деятельности взрослых, обучающихся в различные периоды жизни.
7. Приведите примеры влияния индивидуальных особенностей взрослого человека на процесс его развития, воспитания, обучения.
8. Предложите собственное решение проблем, беспокоящих взрослых при обучении.

Основная литература

1. **Lowe, Hans.** Introducere în psihologia învățării la adulți / Hans Lowe. – București : Ed. Didactică și Pedagogică, 1987. – 301 p.
2. **Бодалев, А. А.** Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – Москва : Флинта, 1998. – 168 p.
3. **Бондаренко, И. Н.** Социокультурная адаптация пожилого населения как педагогическая проблема / И. Н. Бондаренко // Мир образования – образование в мире. – 2003. – № 2. – P. 41-57.
4. **Бурменская, Г. В.** Типологический подход к возрастной психологии развития / Г. В. Бурменская // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология : науч. журн. – 2000. – № 4. – P. 3-17.
5. **Вершловский, С. Г.** Взрослый как субъект образования / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – P. 3-8.
6. **Ивков, Н. Н.** Возрастной и индивидуально-психологический аспекты изучения развития личности / Н. Н. Ивков // Мир психологии : Науч.-метод. журн. – 2012. – № 3. – P. 113-120.
7. **Образование взрослых** : Реальности, проблемы, прогноз / под ред. С. Г. Вершловского. – Санкт-Петербург : УПМ, 1998. – 161 p.
8. **Образование взрослых на рубеже веков**: вопросы методологии, теории и практики: монография: В 4 т. 12 кн. / науч. ред. В. И. Подобед. Т. 3. Кн. 1. Образование

взрослых: социально–психологические проблемы, поиски, решения / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – 183 р.

Дополнительная литература

1. **Анцыферова, Л. И.** Мудрость и ее проявления в разные периоды жизни человека / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2004. – № 3. – Р. 17-24.
2. **Даринский, А. В.** Кого и как включать в систему образования взрослых / А. В. Даринский // Педагогика. – 1995. – № 2. – Р. 61-64.
3. **Еникеев, М. И.** Общая и социальная психология : учебник для вузов / М. И. Еникеев. – Москва : Норма ; Инфра М, 1999. – 611 р.
4. **Ермолаева, М. В.** Значение субъектного подхода для изучения развития личности на этапах зрелого возраста / М. В. Ермолаева // Мир психологии : Науч.-метод.журн. – 2007. – № 1. – Р. 79-86.
5. **Ермолаева, М. В.** Организация обучения пожилых людей как социальный механизм противостояния стрессам позднего возраста / М. В. Ермолаева // Мир психологии. – 2008. – № 4. – Р. 87-93.
6. **Леннеер-Аксельсон, Б.** Психосоциальная помощь населению: пер. с швед. / Б. Леннеер-Аксельсон, И. Тюлефорс. – Москва, 1998. – 232 р.
7. **Маленов, А. А.** Ресурсы психологического образования в зрелом возрасте: факторный подход / А. А. Маленов // Психология обучения. – 2013. – № 7. – Р. 31-46.
8. **Сластенин, В. А.** Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин ; Междунар. акад. наук пед. образования. – 4-е изд., стер. – Москва : ИЦ Академия, 2006. – 477 р.
9. **Слободчиков, В. И.** Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. – 359 р.

Тема 6. ВОСПИТАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

План

- 6.1. Воспитание: сущность, концепция и принципы
- 6.2. Самовоспитание и перевоспитание взрослых
- 6.3. Практическая психология в воспитании взрослых
- 6.4. Содержание воспитания
- 6.5. Методы воспитания
- 6.6. Организационные основы воспитания взрослых
- 6.7. Диагностика в воспитании взрослых

6.1. ВОСПИТАНИЕ: СУЩНОСТЬ, КОНЦЕПЦИИ И ПРИНЦИПЫ

Сущность воспитания взрослых. Теория воспитания взрослых – важнейший компонент андрагогики, исследующий закономерности, содержание, методы, средства, условия воспитательной работы. Воспитание в целостном андрагогическом процессе выступает одновременно базисом и средством развития и обучения индивида. В то же время оно представляется вполне самостоятельной системой с соответствующими атрибутами – своими целями, содержанием, методами и пр.

Изменение условий и ритма жизни, научные и технические достижения и многое другое требуют от личности постоянного совершенствования. Вряд ли можно встретить человека, не испытывающего потребности в интеллектуальном, эстетическом, физическом, экономическом, экологическом, правовом и других видах саморазвития на любом этапе жизни. При этом люди нуждаются не только в пополнении багажа знаний и умений, – с возрастом приходится пересматривать мировоззренческие, ценностные, потребностные и прочие установки, искать способы решения проблем взаимодействия, общения с коллегами или близкими. Все труднее человеку справиться с этим самостоятельно. Однако воспитанию взрослых не уделяется достаточного внимания ни со

стороны государства, ни со стороны исследователей. Отечественная андрагогика не отреагировала на возникновение различного толка курсов самосовершенствования взрослых людей.

Воспитание связано с образованием, просвещением и самообразованием людей. В обществе его реализуют разнообразные социальные институты: семья, государство, различного типа и уровня образовательные учреждения, общественно-правовые, международные объединения (ООН, ЮНЕСКО и др.), территориальные, производственные, общественно-политические, научно-культурные, религиозные, государственно-общественные, социально-благотворительные и иные объединения. Роль каждого из них в воспитании неравнозначна и к тому же исторически меняется в зависимости от особенностей конкретной социально-политической системы и государственной политики в сфере воспитания. Кроме того, она трансформируется по мере взросления индивидуума. В современном обществе особенно велико воспитательное влияние на личность науки, культуры, средств массовой информации. Вместе с тем взаимосвязь между общественными институтами воспитания не имеет системного характера, и это делает воспитание дискретным в отличие от непрерывности социализации. Отсюда неоднозначность и противоречивость воспитывающих влияний на человека. Принципиально важно систематизировать и оптимизировать развивающее, обучающее и воспитывающее влияние этих социальных институтов на личность.

Действенность воспитания зависит от множественности воспитывающих влияний. Как культурно-общественное явление многофакторное воспитание включает широкий круг природных и общественных сфер в процесс активного созидания человека. Среди них наиболее значимы: природа, родной язык, общение (домашнее, семейное, внесемейное), культивируемые и значимые для человека формы деятельности, искусство, литература, средства массовой информации, традиции, образ жизни, стремления самого человека, его ценности, жизненные смыслы, роли, отношение к себе, мировосприятие и т.д. Именно многофакторность воспитания требует отказа от жесткости формирующего воздействия на личность. Только сам человек может решать, что он принимает, а что нет.

В качестве исходного определения понятия «воспитание» можно принять предложенное ЮНЕСКО, где образование и воспитание рассматриваются как «осуществление процесса всестороннего развития человека, который протекает на протяжении всей его жизни и направлен на наиболее полное раскрытие его способностей в интеллектуальном, физическом, эмоциональном, моральном и духовном отношениях».

Пока систему воспитания взрослых трудно назвать сложившейся, речь может идти только о ее становлении. К элементам системы можно отнести цели, содержание, формы, методы, средства, стажеров, целевую группу и андрагогов. Однако четкость определения, обоснованность, необходимость и достаточность каждого элемента требуют специальных исследований.

Превращение внешних ценностей, установок, норм и правил в личностно значимые, внутренние, проявляющиеся в поведении индивида, составляет психологический механизм и сущность процесса воспитания. Поэтому центральная проблема воспитания – ориентация взрослой личности на самовоспитание. При определении путей воспитания и самовоспитания следует учитывать зрелость личностных установок. Поэтому так важно адекватно определить степень (уровень) зрелости личности, ее установки и качества. На этой основе строится процесс воспитания и самовоспитания. Воспитание, по сути, является одним из средств самовоспитания.

Воспитание рассматривается педагогами как функция человеческого общества по передаче накопленных ценностей (знаний, морали, трудового опыта, опыта владения и увеличения материальных богатств и др.) и в организованных формах (система образования), и путем естественного усвоения в результате межпоколенных взаимодействий и влияния среды.

Акцентирование внимания педагогов на «целенаправленно организованном взаимодействии» в процессе воспитания демонстрирует отказ от ранее практиковавшегося прямого воздействия, сопровождавшегося методами жесткого и прямого управления воспитанием личности (наказание, приказ и пр.). Если для педагогики отказ от прямого воздействия в пользу *социального взаимодействия* является шагом к гуманизации, то для андрагогики этого уже недостаточно. Недостаточно потому, что не всегда социальное взаимодействие в андрагогическом процессе может осуществляться в традиционном для педагогики понимании. Не всегда взрослый человек готов вступить в воспитывающее взаимодействие со специалистом, даже имеющим четкое представление о том, в чем и как обучающемуся можно помочь, обладающим соответствующими навыками и в совершенстве владеющим необходимыми методами. В арсенале андрагога должен быть широкий спектр методов и приемов. Далеко не последнюю роль должны играть методы не прямого социального влияния (обучающего, развивающего и воспитывающего). Кроме того, взрослая личность чаще всего не приемлет вторжения в свой внутренний мир. Пришло время целенаправленного *влияния*, весьма эффективного в плане перевода внешних воздействий во внутренний личностно значимый мир.

В Педагогической энциклопедии (1993 г.) дается следующее определение влияния: «Влияние в воспитании, деятельность воспитателя в едином процессе социального взаимодействия, приводящая к изменению каких-либо аспектов индивидуальности воспитуемого, его поведения и сознания, форма осуществления функций педагога». В воспитывающем влиянии выделяют в качестве его основных способов: *убеждение, внушение, заражение и подражание*. Педагоги сводят педагогическое влияние к требованию и оценке (коллективным или индивидуальным). Наибольшим влиянием обладает референтная группа и самый авторитетный педагог. Влияние может быть *направленным* (убеждение) и *ненаправленным* (подражание). Направленное влияние может быть *прямым и косвенным*. В педагогической деятельности различают влияние индивидуально-специфическое (передача еще не освоенных личностью образцов личностной активности, выражающих его уникальные личностные характеристики) и функционально-ролевое (связано с задаваемыми ролью способами возможного поведения). Приоритетность влияния в воспитании взрослых обусловлена предоставлением взрослой личности (как объекту-субъекту) права на выбор, а следовательно, и принятия личной ответственности за последствия.

Воспитание взрослых является процессом и результатом социализации личности – как неорганизованной, так и целенаправленно организованной и управляемой андрагогом, содействующим взрослой личности в самовоспитании.

Воспитание, с одной стороны, является целенаправленным, систематичным и квалифицированным влиянием на личность, позволяющим предупредить ошибки, достичь намеченной цели, с другой – основано на сознании человека, поэтому требует его активного участия. А это значит, что воспитание достаточно субъективный и «искусственный» процесс. Однако его слабости при грамотном профессиональном подходе можно превратить в сильные стороны. Обозначенные сущностные характеристики воспитания отводят ему решающую роль в социализации человека, поэтому не правы как те, кто считает его бессмысленным и бессильным, так и те, кто признает его единственно возможным средством изменения человеческой природы.

Воспитатель-андрагог – лицо, организующее и управляющее процессом воспитания взрослой личности, помогающее ей и оказывающее воспитательное влияние. Суть деятельности воспитателя-андрагога заключается в переносе ответственности за результаты воспитательного процесса на саму взрослую личность.

Объектная роль «*воспитанника*» противоречит принципам гуманистической андрагогики, ориентированной на взрослую личность как на субъект воспитательного

процесса. В этой связи следует отдать предпочтение термину «*стажер*» – как личности, приобретающей стаж, опыт в определенном виде деятельности, практикующейся в ней.

Основа воспитания взрослых – активная и сознательная деятельность, наряду с наследственностью и воздействием среды. Это предопределяет требования, удовлетворение которых обеспечивает воспитывающий эффект. Из всех видов деятельности (трудовой, учебной и пр.) надо выбирать в воспитательном процессе наиболее значимую, при этом не следует отвергать даже игровую деятельность – взрослые с удовольствием участвуют в играх. Все должно быть подчинено обеспечению максимальной эффективности воспитывающего влияния.

Итак, ключевые понятия при организации воспитывающего влияния на взрослую личность: *деятельность – активность – потребности – мотивы*.

Если педагогами процесс воспитания определяется как «процесс формирования и развития личности, включающий в себя как целенаправленное воздействие извне, так и самовоспитание личности», то процесс воспитания взрослого человека отличается прежде всего необходимостью учета уже сформировавшихся понятий, ценностей и установок. Поэтому основой воспитания становится не столько формирование, развитие и воздействие, сколько содействие в совершенствовании либо перестройке сформированных качеств, ценностей и пр.

Опорой андрагогу должно служить понимание движущих сил воспитательного процесса. *Движущей силой* поведения и сознания людей является *потребность*, которая характеризуется функциональной или психологической нуждой в чем-либо, требующей удовлетворения. Непосредственным детерминантом воспитывающей и самовоспитывающей деятельности является *мотивация*. Развитие мотивации происходит во взаимосвязи с развитием мировоззрения, общих, индивидуальных и специальных способностей и с осознанием личностью своего места в жизни.

Не менее значима для воспитания взрослых *направленность* личности, которая отражает духовно-практическую сферу и обусловлена системой ее потребностей, мотивов, убеждений, идеалов, интересов.

При организации воспитательного процесса ориентиром андрагогу будут служить свойственные каждому индивиду *кризисные моменты развития*, которые либо дают толчок к дальнейшему развитию, либо отбрасывают его с ранее освоенной ступени развития. Движущей силой стадийного развития личности является сочетание трех переменных: объективной социальной позиции человека; жизненных смыслов человека, понимания им своих целей и задач; степени расхождения между первыми двумя

переменными. Человек входит в кризисное состояние именно в случае дисбаланса между социальной позицией и значимыми для него жизненными смыслами. Выйти из кризиса ему поможет лишь обретение новых смыслов.

Цель воспитания – одна из наиболее сложных категорий. Она относится к сфере философских, политологических и психологических исследований ведущих ученых многих стран. Сложность заключается в бесконечности процесса становления и развития личности.

При выборе цели воспитания следует принять во внимание наиболее значимые характеристики личности, состояние научных исследований и общественного развития. Так, должны быть учтены закономерности физиологического созревания организма, психическое развитие человека, инновации в философии, психологии, педагогике и андрагогике, уровень общественной культуры, идеология, политика государства и многие другие факторы.

В советской педагогике в определении цели воспитания перешли от формирования всесторонне и гармонически развитой личности (1980-е гг.) к *помощи личности в разностороннем развитии*.

На этом поиск адекватной цели воспитания взрослой личности не остановился. Так, С.И. Змеев цель воспитания определяет как «формирование личности, активно, компетентно и эффективно участвующей в экономической, социальной и личной жизни». Тем самым в центр ставится не личность с ее индивидуальными потребностями, а общественные интересы. Приведенная формулировка противоречит принципам гуманизации воспитания, нацеливает воспитателя на активное прямое воздействие на личность, на ее формирование. Кроме того, взрослой личности придается объектный статус, что чаще всего ею отвергается в пользу субъектного определения хода и результатов собственного процесса воспитания.

Современное решение проблем воспитания личности реализуется в *личностно ориентированном подходе*. Личностно ориентированный подход возводит личность в ранг системообразующего элемента, самостоятельно определяющего цели собственного воспитания. При этом учитываются ее особенности и возможности. Личность привлекается к организации собственного процесса воспитания на всех его стадиях, начиная с подготовки и включая анализ достигнутого.

Личностно ориентированный подход учитывает базовое образование и культуру личности как основы для дальнейшего ее развития, стимулирования саморазвития, помощи в жизненном самоопределении.

Цель воспитания взрослой личности – помощь в формировании самодостаточной, целостной личности.

Воспитательные задачи заключаются в помощи личности в осознании своих проблем и поиске путей их разрешения, формировании стремления к самосовершенствованию, анализе и создании необходимых условий как средства реализации ее жизненных целей с учетом общественных условий и задач, в разработке комплексной системы воспитывающего влияния, содержание, формы, методы и средства которой адекватны поставленной цели.

Системность процесса воспитания взрослых требует выделения в нем последовательности действий (циклов). Ориентиром может служить следующий алгоритм: завоевать доверие, продемонстрировать необходимость изменения личности (перевоспитания), привить ей ответственность за себя, совместно сформулировать перспективные и ближние цели изменения личности, выработать критерии реализации запланированной цели, совместно разработать план работы (содержание, методы и формы), определить пути и средства его реализации, реализовать изменение личности, формируя навыки самовоспитания и саморазвития (сопровождается мониторингом), подвести итоги, оценить результаты, проанализировать достижения и ошибки, установить обратную связь, закрепить полученные результаты, совместно сформулировать цели дальнейшего самовоспитания и саморазвития личности.

Содержательно воспитательный процесс должен включать ознакомление с общими нормами и требованиями поведения, формирование отношений к ним на основе осознанного овладения нормами и правилами, формирование взглядов и убеждений посредством создания ситуаций, проявляющих позицию, формирование общей направленности личности как устойчивой привычки поведения, становящейся нормой.

Современные концепции воспитания. Существует великое множество концепций, построений и подходов, стремящихся к систематизации взглядов и пониманию явлений и процессов.

Авторитарные концепции нацеливают на руководство личностью, формирование заданных обществом свойств. Именно данная модель в советской педагогике служила базисом строительства коммунистической системы воспитания: формирование всесторонне и гармонично развитой личности, гражданина-коллективиста, преданного идеалам коммунизма, политически активного, патриота и интернационалиста, коммунистически относящегося к труду. Данная научная система не учитывала интересы индивида и отличалась жесткостью форм и методов воспитания.

В противоположность авторитарным *гуманистические* концепции исходят из потребностей самой личности. Современная молдавская система образования восприняла данное направление. Крайнее развитие идеи – отказ от целей формирования личности, а предоставление ей информации, в рамках которой она делает выбор направления саморазвития (философия *экзистенциализма*).

В основе отношений воспитателя-андрагога и личности лежат доверие и уважение. Целью воспитательной деятельности должен стать не абстрактный социальный заказ, а программа развития конкретного индивидуума.

Важнейшим условием успешного самоопределения служит целенаправленное формирование или коррекция (реабилитация) самосознания личности. Таким образом, можно в качестве основных выделить следующие направления развития личности: развитие самосознания и потребности в самовоспитании, культура общения, культура здорового образа жизни, интеллектуальная культура, обучение и самообразование, культура досуга.

Воспитание взрослой личности должно строиться на качественно новом межличностном общении. Оно должно развивать интерес к самопознанию, психологическому (внутреннему) миру человека, его сознанию, потребностям и чувствам, взглядам и верованиям. Подобный тип общения предъявляет повышенные требования к андрагогу – его способности подавать пример гуманизма в общении и поступках. В результате должна быть сформирована способность уважать и считаться с неповторимыми индивидуальными особенностями другого человека. Поскольку индивидуальность личности формируется в процессе общения, оно представляет собой одну из самых ярких и целостных форм самовыражения личности (интеллектуального, эмоционального, волевого).

Гуманистический подход подразумевает, что в результате взаимодействия воспитателей и стажеров совершенствуются индивидуальные психические и физические задатки, складываются новые социальные отношения и качества личности, вырабатываются способы самостоятельной деятельности, стиль мышления, познания и общения, определяется личностный смысл жизни.

К недостаткам гуманистического подхода можно отнести ослабление чувства социальной ответственности и целенаправленности взаимодействия. Не случайно многие педагоги на Западе, избегая крайности технологизма и гуманизма, основывают воспитание на *религиозной* философии и морали. В частности, теория *неотомизма* ставит

в качестве цели формирование богобоязненной личности, заботу о душе (главное) и теле на основе христианской этики.

Принципы воспитания взрослых. Сущность воспитания отражают принципы, цели и система организации. Принципы социалистического воспитания были пронизаны явно выраженной партийно-идеологической направленностью. Сегодня социально-экономические и культурно-исторические реалии изменились, и упор делается не на воспитание в коллективе, а на социальное влияние посредством межличностного и межгруппового взаимодействия с опорой на рекомендации социальной психологии. Ранее, как правило, все принципы воспитания были направлены на внешние факторы и явления и практически не затрагивали саму личность: как работать с ней, как сделать так, чтобы она воспринимала воспитывающее влияние, какие должны быть способы и условия эффективного воспитывающего влияния и многое другое. Сегодня принципы воспитания взрослых должны учитывать прежде всего особенности взрослой личности.

Целенаправленность воспитывающего влияния. Принцип является ведущим и предполагает прогнозируемость и плановость процесса воспитания. При этом планирование должно быть перспективным и ориентированным на главную цель – настрой на постоянство и непрерывность процесса самосовершенствования. Кроме того, необходим мониторинг хода и результатов воспитывающего влияния.

Ориентация на личность как системообразующий компонент воспитательной системы. Принцип гуманистический и личностно ориентированный, поскольку предполагает возведение личности во главу системы. Именно в соответствии с ее потребностями и возможностями задается цель воспитания. Взрослый человек вправе рассчитывать на то, чтобы с ним считались, на свое активное участие на всех этапах построения и реализации воспитательного влияния. Являясь объектом, он выступает также полноправным субъектом воспитательной системы.

Социальная направленность воспитания. Личность не может существовать вне общества. Ее готовят для жизни в обществе и с его помощью. В воспитании взрослого человека как социального существа необходимо учитывать влияние (стихийное и организованное) социальной среды. Реализация воспитательного потенциала коллектива (группы) основана на социально-психологических и социально-андрагогических механизмах формирования межличностных, межгрупповых и внутригрупповых и прочих процессов. В более широком значении данный принцип предполагает ориентацию на требования общества, перспективы его развития. Принцип тесно связан с социальными целями воспитания, интегрирующими государственные и личностные потребности.

Однако не следует думать, что лидерство отдается социуму (государству), коллективу, социокультурной среде. Это не отвечает современным тенденциям в обществе, науке и производстве. Приоритет остается за личностью.

Опора на положительные качества личности. Принцип, основывающийся на том, что в каждом человеке есть позитивное начало, по своей сути оптимистичен. Это – отправная точка любого воспитательного влияния и требует от андрагога веры в положительные результаты воспитания, в стремление любого человека стать лучше. Для поддержания и развития этого стремления необходима адекватная система методов, средств воспитания и мотивации.

Гуманистичность воспитательного влияния. Принцип ориентирует на самобытность индивида, регламентирует доверительные и уважительные отношения, основанные на авторитете андрагога, взаимном сотрудничестве, эмпатии, доброжелательности. Принцип предполагает создание благоприятного психологического климата и эмоционального фона.

Системность и целостность воспитательного влияния. Необходимость использования данного принципа обусловлена многофакторностью процесса воспитания. Системность предполагает комплексный подход к многостороннему воспитательному процессу (целям, содержанию, методам и формам), учет интересов всех участников воспитательного процесса (стажера, группы и андрагога-воспитателя), а также внешних воздействий и сформированных внутренних структур личности (ценностей, потребностей, убеждений, идеалов, интересов). Однако для реализации этого принципа трудно создать действительно всеохватывающую систему, построенную на единстве и преемственности воспитательных процессов, на учете цикличности развития личности.

Учет индивидуальных особенностей личности. Принцип значим для педагогики, но еще более актуален в андрагогике. Для взрослых вариативность сочетаний воздействий среды и личностных реакций настолько велика, что усредненный подход к личности может дать негативный результат. Принцип нацеливает на формирование индивидуальности как свойства личности, предопределяющее построение воспитательной системы – выбор средств и методов работы с конкретным индивидуумом, изучение его самого и условий его жизнедеятельности. Поэтому так ценен мониторинг хода и результатов воспитательного влияния. Учет возрастных особенностей взрослых предопределяет специфику самого андрагогического воспитания.

Стимулирование активной деятельности и опора на позитивный опыт личности. Принцип определяет деятельность как наиболее эффективный способ и результат

воспитательного влияния. Человек развивается в процессе активной самостоятельной деятельности. Воспитание основано на оптимальном сочетании разных видов деятельности. При этом андрагог должен стимулировать активность стажеров, их творческую свободу. Мощным воспитательным потенциалом обладает труд, поэтому он в обязательном порядке должен быть включен в воспитательный процесс.

При работе со взрослыми нельзя не учитывать уже накопленный ими негативный опыт, который будет сдерживать позитивные преобразования в личности и в любой момент может «взорваться». Опыт, которым наделила личность жизнь, надо стараться превратить в основу дальнейшего развития.

Многофакторность и достаточность воспитательных влияний. Известно, что человек воспринимает все многообразие окружающих воздействий. При недостаточно полном их учете андрагогом решающий фактор может выпасть из его поля зрения. Кроме того, за взрослым человеком должно оставаться право выбора: чему следовать, от чего отказаться. Многофакторность позволяет эти условия реализовать. Вместе с тем не следует слишком увлекаться, в противном случае даже самые лучшие приемы могут дать отрицательный результат.

Ориентация на мотивационную сферу. Человеку необходима постоянная «настройка» на какое-либо действие. Таким настраивающим механизмом является личност-ная мотивация. Если она ослабла или утеряна, процесс воспитания будет малоэффективен. Принцип включает внутренние рычаги самовоспитания личности.

6.2. САМОВОСПИТАНИЕ И ПЕРЕВОСПИТАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Самовоспитание взрослых. Как уже отмечалось, основной целью воспитания является перевод его в процесс самовоспитания.

Сравним следующие суждения.

«Воспитание, полученное человеком, закончено, достигло своей цели, когда человек настолько созрел, что обладает силой и волей самого себя образовывать в течение дальнейшей жизни» (А. Дистервег).

«Самовоспитание – это не что-то вспомогательное в воспитании, а его фундамент. Никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает. Самовоспитание – это человеческое достоинство в действительности» (В.А. Сухомлинский).

Важным условием и одновременно результатом воспитательного процесса является собственная активная деятельность личности по саморазвитию.

«Самовоспитание – это сознательная, целенаправленная, самостоятельная деятельность, ведущая к возможно более полной реализации, развитию и совершенствованию личности» (В. Воронов).

Прежде всего необходимо, чтобы личность усвоила в качестве базовых знания, умения и навыки развития, адаптации и самовоспитания (законы, принципы, содержание, формы, методы). Помимо этого личности необходима помощь в организации деятельности (коллективной и индивидуальной), адекватной по содержанию, методам и формам. Следует использовать различные мотивационные, стимулирующие и поощрительные механизмы и адекватные средства.

Психологи акцентируют внимание на динамичности я-концепции, ее обусловленности внутренними и внешними факторами. Ведущую роль в формировании содержания сознания, а также в его процессах, ясности и широте охвата действительности играет самосознание. Андрагогам следует шире использовать данные психологического анализа личности, так как именно представление о самом себе, объединенное в целостный образ «я», оказывает непосредственное влияние на поведение человека, процесс его социализации.

Самовоспитание включает приемы самоанализа, саморегуляции, самооценки, самоконтроля и др. Самосознание (саморефлексия, самоопределение) индивида определяет уровень его самоорганизации, принципы поведенческой саморегуляции, самопостроения и самоутверждения. Ошибочное самоопределение может порождать возвышенные устремления или жизненные заблуждения, увлекать в мир мечтаний или бездуховности.

Участие андрагога в процессе самовоспитания должно реализоваться в форме целенаправленного содействия взрослой личности в осознании необходимости и посильности поставленной цели.

Перевоспитание. При работе со взрослыми чаще всего речь идет о перевоспитании. Воспитание и перевоспитание дополняют процесс саморазвития личности. Перевоспитание – явление наиболее сложное и менее разработанное. Оно связано с перестройкой личностных качеств, установок, взглядов, ценностей и способов поведения и основано на изменении самосознания и устойчивых стереотипов поведения. Алгоритм процесса перевоспитания включает диагностику причин отклонения в развитии и поведении, формулирование проблем воспитания, определение путей и средств перестройки стереотипов поведения, активизацию сознания и деятельности в труде, учебе,

досуге, применение системы требований, поощрений, наказаний, стимулов, контроля, проверки эффективности средств и методов и диагностики результатов.

Этот процесс не должен прерываться при достижении поставленной цели. Он не завершается ни на минуту и отличается перманентностью. Пролонгировать взаимодействие со стажером можно при помощи *определения перспектив дальнейшего самовоспитания*. Это обусловлено психологическими механизмами, которые требуют постоянного подтверждения полученных навыков, иначе со временем они ослабевают и утрачиваются. Поэтому цель, не ограничиваясь перевоспитанием, должна выходить на отдаленные перспективы – самовоспитание. Это позволит избежать рецидива возникновения уже разрешенных проблем.

Самооценка относится к ядру личности и непосредственно связана с процессом социальной адаптации либо дезадаптации. Прямо или косвенно самооценка во многом определяет процессы общения и деятельности, в том числе образовательной и воспитательной. Она коррелирует, с одной стороны, с личным отношением к окружающим, с другой – с особенностями восприятия, опосредованными социальной сферой. Так, несомненную ценность для андрагога представляют результаты исследования самооценки педагога, которые выявили зависимость между отклонением его самооценки по параметру «самоуверенность» и его общей оценки личности стажера. Это говорит о необходимости приведения самооценки в соответствие с реальным положением дел во избежание конфликтов и непонимания в работе.

6.3. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ВОСПИТАНИИ ВЗРОСЛЫХ

При работе со взрослыми особую роль играют определение индивидуальных различий, а также возрастная и образовательная психология.

По существу, работа андрагога очень близка к работе практического психолога — специалиста, который помогает решать личностные проблемы. Правомерно говорить о возможности использования андрагогами отдельных принципов, методов, приемов, техник, форм психотерапевтической работы. Это касается поведения андрагога на занятиях, в процессе профессионального общения, а также его самосовершенствования. Речь также идет о его психологической культуре и практических психологических навыках. Методический арсенал обеих наук очень сходен. Это беседы, анализ ситуаций, убеждение, групповые дискуссии, внушение, упражнение, ролевые игры, пример, стимулирование и мотивация, тренинги. Психотерапевтические методики позволяют расширить круг решаемых андрагогом проблем коррекции поведения, межличностных

отношений, а также мировоззренческих и нравственно-этических ценностей; формирования я-концепции; обучения самовоспитанию, решению личных проблем и др. Однако следует предостеречь андрагога от непрофессионального применения психодиагностических методик.

Человек – целостная уникальная система, открытая к самоактуализации (а не заранее заданная или детерминированная внешними условиями). Отсюда следует:

- человека надо изучать в его целостности;
- каждый человек уникален, поэтому анализ отдельных случаев не менее оправдан и ценен, нежели статистические обобщения;
- человек открыт миру, переживания им мира и себя в мире – главная психологическая реальность;
- человеческую жизнь следует рассматривать как единый процесс его становления и бытия;
- человек наделен способностью к непрерывному развитию и самореализации, что является частью его природы;
- человек обладает определенной степенью свободы от внешней детерминации благодаря смыслам и ценностям, которыми он руководствуется в своем выборе;
- человек — это активное, творческое существо.

Современные решения в воспитании основываются на *мотивационной сфере личности*, потребностях, мотивах, интересах. Центральное место в поведении человека отводится мотивам, обеспечивающим не приспособление к среде, не комфортное поведение, а рост конструктивного начала человеческого «я», стремление организовать свой внутренний («феноменальный») мир и достичь собственной целостности, понять смысл существования («экзистенции»).

На основе представления о самом себе, своей «я-концепции» человек выбирает линию поведения. «Я-концепция» проявляется как «самореализующееся пророчество»: если человек думает о себе плохо, то он и поступает плохо, убежденный в своей правоте; и наоборот, если думает о себе хорошо, то и поступает хорошо и убеждается в этом. Объективного образа самого себя не существует. Только актуальный жизненный опыт (например, действия в той или иной ситуации и их результаты) может адаптировать сложившуюся «я-концепцию». Несоответствие, противоречие (неконгруэнтность) между представлением о себе и актуальным опытом может быть разрешено либо через изменение поведения, либо через модификацию представления о себе. Например, если человек думает, что он добр, но его поступки говорят об обратном, он может либо

модифицировать свое поведение, либо признать, что он злой. Человеку присуще естественное стремление к позитивному разрешению этого внутреннего конфликта, но для этого он должен принять себя таким, каков он есть на самом деле. В этом случае пробуждаются силы самоизменения и самоисцеления, и вмешательство андрагога, коррекция извне не требуются. Описанные идеи могут быть использованы в групповой работе, отличающейся многофакторным влиянием участников друг на друга.

Идея клиентоцентричности в воспитывающей практике помогает личности прийти к самораскрытию, пониманию своих проблем и принятию соответствующих жизненной ситуации решений. Тем самым опять-таки снижается зависимость от профессионального вмешательства. Предлагаемые отношения подобны отношениям с духовными учителями Древнего Востока, которые, видя божественное начало в каждом человеке, относились ко всем с одинаковым уважением и состраданием и никому не навязывали своих решений.

Чтобы стать значимым для личности, андрагог сам должен обрести подлинность, а не играть роль (в особенности роль специалиста). Это предполагает наличие стремления быть собой, адекватно выражать свои мысли, чувства и отношения, поступать по-своему. При этом непременным условием является установление со стажером отношений принятия и понимания, лишенных оценок и суждений, оказание ему «необусловленного позитивного внимания». Это позволяет человеку быть тем, что он в действительности представляет собой. Андрагог должен поддерживать осознание позитивной сущности личности. Он может быть откровенным с человеком, но не должен допускать в ответ проявления скуки, агрессии, гнева. В его задачи не входит руководство деятельностью (советы, интерпретация), он только содействует максимально полному самовыражению и самопониманию, а также принятию ответственности за решение своих проблем. Андрагог, как и его подопечный, постоянно должен находиться в процессе развития внутреннего соответствия (конгруэнтности), становления себя как целостной личности. Шаги *терапевтической помощи* ведут к определению стажером собственного пути (при одобрении и поддержке специалиста) и в результате позволяют ему «встать на свои ноги». Наиболее приемлемая форма, действенно реализующая данные идеи, – группы встреч (или энкаунтер-группы). Основная особенность этих групп – поддержание климата психологической безопасности, принятия и понимания, важного и в индивидуальной работе. Занятия такой группы – сложный динамический процесс.

Не менее важны для андрагогики принципы самоактуализации и концепция иерархии фундаментальных потребностей. Основатель гуманистической психологии А. Маслоу в своих исследованиях центральными считал проблемы личностного роста и

развития, особое внимание уделяя понятию *самоактуализация*, которую можно определить, с одной стороны, как искреннюю и удовлетворяющую индивида реализацию своего творческого потенциала в жизни, с другой – как процесс становления личности, развития ее потенциальных возможностей.

Изучив психологические черты выдающихся людей (А. Линкольн, Т. Джефферсон, А. Эйнштейн, Ф. Рузвельт, А. Швейцер и др.), Маслоу выделяет следующие их характеристики:

- более эффективное восприятие реальности и более комфортное отношение к ней;
- принятие себя, других, природы;
- спонтанность, простота, естественность;
- центрированность на задаче (в отличие от центрированности на себе);
- некоторая отъединенность и потребность в уединении;
- автономия, независимость от культуры и среды;
- постоянная свежесть оценки;
- мистичность и опыт высших состояний;
- чувство сопричастности, единения с другими;
- более глубокие межличностные отношения;
- демократическая структура характера;
- различие средств и целей, добра и зла;
- философское невраждебное чувство юмора;
- самоактуализирующееся творчество.

Исследователь отмечал, что самоактуализирующиеся личности отнюдь не совершенны. Напротив, они могут испытывать досаду, раздражение, порой быть вздорными, эгоцентричными, злыми или переживать депрессию. Самоактуализация – это не идеальное состояние, не отсутствие проблем, наоборот, это движение к реальным и сложным проблемам, но отказ от мелких и иллюзорных.

Именно отказ от самоактуализации приводит индивида к невротическим расстройствам. Андрагогу следует исходить из того, что основные эмоции (радость, страх, гнев, удивление и их производные) являются приспособительным продуктом эволюции и возникают в ответ на явления, отвечающие или не отвечающие потребностям индивида.

Различия людей по эмоциональному типу (эмоциональный; сентиментальный; страстный; эмоционально-фригидный) существенным образом отражаются на результативности воспитательного процесса.

Андрогогу достаточно часто приходится сталкиваться с конфликтными эмоциональными состояниями личности, такими как стресс, аффект, фрустрация.

Сталкиваясь со *стрессом*, нельзя не учитывать, что он, с одной стороны, может представлять действительную опасность для жизни, но с другой, – необходим, поскольку отработывает адаптационные механизмы индивида. Он может мобилизовать (австресс – «хороший стресс») или угнетать (дистресс). Целенаправленное использование психологических механизмов позволяет превращать стресс из деструктивного в мобилизующий фактор развития личности. При работе в стрессовой ситуации следует учесть этапы ее развития (тревога, сопротивление и возникновение устойчивости к действию стрессоров, истощение), активизировать комплекс психических ресурсов индивида (адаптационные возможности, развитость защитных механизмов, способность к выживанию, опыт разрешения критических ситуаций, врожденные качества). Воздействие стресса на физическое и психическое здоровье значительно смягчается хорошими взаимоотношениями (в семье, на работе и пр.). Поэтому для успешности воспитательного процесса так важен психологический климат.

Андрогог должен не только уметь справляться с негативными психическими состояниями, но и настраиваться на позитивные. Для этого ему необходимо знать их сущность. В частности, что такое *счастье*, как его достичь, каковы его составляющие. Известный психолог М. Аргайл определяет свое понимание счастья как переживание удовлетворенности жизнью в целом, общую рефлексивную оценку человеком своего прошлого и настоящего, а также как частоту и интенсивность положительных эмоций.

Настраивая стажеров на благоприятный психологический климат, андрогогу следует ориентировать их на ощущение целостности своей личности, разрешение внутренних конфликтов, уменьшение рассогласования между собственным представлением о себе (реальной я-концепцией) и идеалом собственной личности (идеальной я-концепцией) либо между своими желаниями и достижениями. Ориентиром могут служить определенные характеристики индивида (качества, способности, деятельность и пр.), которые способствуют достижению состояния счастья: добродетельность (отсутствие чувства вины), вовлеченность в целенаправленную деятельность (при этом цели должны быть достижимыми и индивидуальными), истинная вера в Бога, совместное участие в нужной для других деятельности, полезный досуг (садоводство, занятия физкультурой и спортом и пр.), общение с другими, поддержка супруга (супруги), воспитание детей, чувство самоуважения, преодоление трудностей, ощущение контроля над ситуацией.

Важнейшая характеристика социально зрелой личности – *ответственность*. В современных воспитательных концепциях большое внимание уделяется переносу ответственности на саму личность. Андрагогу необходимо развивать чувство ответственности у взрослой личности, опираясь на данные исследователей-психологов.

Согласно концепции локус-контроля о двух типах ответственности:

— интернальный локус-контроль: личность возлагает на себя всю ответственность за происходящее с ней в жизни. Ее жизненное кредо: «Я сам отвечаю за свои успехи и неудачи. От меня самого зависят моя жизнь и жизнь моей семьи. Я должен и могу это сделать»;

— экстернальный локус-контроль: человек склонен считать ответственными за все происходящее с ним либо других людей, либо внешние обстоятельства, ситуацию. Соответствует житейскому понятию безответственности.

Установлено, что интерналы более уверены в себе, более спокойны и благожелательны, более популярны. Экстерналов же отличают повышенная тревожность, обеспокоенность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, конформизм, меньшая популярность. Все это, конечно, связано с их зависимостью от внешних обстоятельств и неспособностью управлять своими делами. Имеются данные о большей склонности экстерналов к обману и совершению аморальных поступков.

Как потребность, так и ответственность являются функциями «я» человека. Потребности демонстрируют стремления и целенаправленность личности. Что касается ответственности, то здесь прежде всего проявляются способности видеть происходящее, верить в возможность повлиять на события, отложить немедленное удовлетворение потребностей, а также умение входить в положение других людей, уважать их потребности.

Для людей, считающих себя пассивными жертвами обстоятельств, характерны высказывания типа: «Я случайно оказался...», «Я не хотел...», «Он заставил меня...», «Муж развелся со мной...». Андрагогу следует овладеть приемами, позволяющими его стажерам осознать собственную роль во взаимоотношениях с другими. Это могут быть ответные реплики, повтор высказывания собеседника в более активной форме (например, «вы разошлись друг с другом»). Специалисту в соответствии с информацией, которой делится стажер, следует научиться улавливать моменты понимания, выражать пожелания и стараться подчеркивать их. Это поможет стажеру понять, что он может контролировать ситуацию.

Педагоги, андрагоги и психологи совместными усилиями успешно решают проблему развития чувства ответственности как ключевую задачу воспитательной работы. В последние годы активно разрабатывается *педагогика ответственности*.

Поскольку потребности и ответственность проявляются в тривиальных ситуациях, последние можно использовать в целях формирования «я-концепции» личности. В повседневной жизни ответственность выражается в умении выполнять обещания, соблюдать договоренности, справляться с повседневной жизнью. Первым шагом, например, может стать борьба с опозданиями. При кажущейся незначительности это существенно – будь то на работе или в дружеских отношениях. У справившегося с чем-то негативным в себе человека значительно повышается уверенность. Андрагогу приходится работать как с людьми с очень сильно развитым контролем над собственными чувствами, так и с неспособными самостоятельно побороть потребности, безответственными. Последние могут, например, получить зарплату или социальное пособие и растратить деньги, а потом занимать у родных и знакомых на оплату квартиры, лечения или решение других проблем. Именно такое поведение считается безответственным. Однако легко сказать, что человек должен сам нести за себя ответственность, задача андрагога – не осуждая, помочь стажеру изменить данный поведенческий алгоритм, предоставив ему возможность убедиться в наличии лучшего решения.

В воспитательной работе могут использоваться *психологические занятия*. Это условное название для лекций, бесед, дискуссий, ролевых игр, консультаций, на которых андрагог-воспитатель использует некоторые психологические методы. В ходе таких занятий с успехом разрабатываются методы принятия решения, общения и взаимопонимания, выбора позитивного образа жизни, выхода из стресса, преодоления вредных привычек и т.п. При подготовке к занятию с помощью анкетирования, тестирования, опросных листов собирается информация и диагностируются проблемы стажеров, выявляются актуальные темы. Беседы, обсуждения, дискуссии позволяют их участникам усваивать нормы, ценности, правила поведения, узнать самих себя. Полезны *психологические тренинги*, направленные на решение личностных проблем (ролевые игры, дискуссии). *Ролевые игры* эффективны, если речь идет, например, о межличностных взаимоотношениях. Можно разыграть сцены с распределением ролей и исполнением вариантов диалога. Полезным представляется последующее обсуждение ощущений, реакций, чувств участников. Сформулированные в заключение выводы позволяют акцентировать внимание на важнейших моментах и закрепить достигнутое. Андрагог должен обеспечить психологическую безопасность, комфорт участников занятий,

подготовить их к толерантному поведению, созданию атмосферы доверия. Для этого составляются правила поведения на занятиях. Разработано множество игровых упражнений, которые можно использовать для разминки и в ходе занятий. В андрагогике активно используют известный в психологии *аутотренинг* – систему упражнений по саморегуляции и самовнушению, способствующую контролю над внутренним состоянием, управлению собой, облегчающую функционирование всего организма. Один из эффективных приемов – релаксация. Подобные и другие психологические упражнения способствуют развитию самого андрагога, совершенствованию его поведения, отношений, общения со стажерами, коллегами, близкими.

6.4. СОДЕРЖАНИЕ ВОСПИТАНИЯ

Переориентация отечественной концепции воспитания с социально значимых целей на личностно значимые потребовала реконструкции, коррекции, адаптации норм, правил, идеалов, системы ценностей взрослой личности и обращения к ее потребностно-мотивационной сфере.

Содержание воспитания нацелено на формирование базовой культуры личности как основы дальнейшего развития. Оно охватывает культуру жизненного самоопределения, культуру семейных отношений, культуру общения, а также интеллектуальную, нравственную, художественную, физическую, экономическую, экологическую, трудовую и правовую культуру. Содержание воспитания представляет собой определенную систему знаний, убеждений, навыков, качеств и черт личности, устойчивых привычек поведения.

Культура жизненного самоопределения основана на осознании человеком себя как субъекта собственной жизни, принимающего решения и несущего ответственность за действия, умения по самовоспитанию. Ведущими при этом являются принципы сотворчества андрагога и стажера, свободы и стимулирования деятельности, самоорганизации и развития интересов.

Самоопределению личности помогают в клубах, объединениях по интересам, центрах досуга, в общественных движениях и самодеятельных организациях.

Умственное воспитание не теряет актуальности для взрослых. Оно направлено на развитие интеллектуальной культуры, познавательных мотивов, умственных сил и мышления во взаимосвязи с формированием мировоззрения.

Интеллектуальную культуру составляют знания и умения в области умственного труда: целеполагание и планирование, принятие решения, методы познавательной

деятельности, самокоррекции и самоконтроля. Сегодня существует достаточное число разнообразных методов, позволяющих развить в себе эти умения.

Признано, что воздействие биологических и социальных факторов на умственное развитие взаимосвязано. Процесс созревания и изменения умственных сил происходит на протяжении всей жизни человека. К интеллектуальным относятся общеучебные умения и навыки – читать, писать, считать, излагать свои мысли, самостоятельно работать, делать умозаключения. Основные мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение. Специальные умения и навыки – читать карты, чертежи, диагностирование и т.п. Как показывает практика, взрослые очень часто испытывают потребность в восполнении интеллектуальных умений, если они не соответствуют требованиям производства или предстоящего обучения. К наиболее распространенным *формам умственного воспитания* относятся лекции, семинары, конференции, встречи со специалистами, выставки, игры и т.п. Мотивируют обучение содержание информации, методы ее подачи и формы организации мыслительной деятельности, эмоции.

Мировоззрение представляет собой систему взглядов, принципов, убеждений личности и является результатом воспитания. На усвоение мировоззренческих аспектов знания можно повлиять адекватным содержанием, методами обучения и воспитания, созданием интегрированных курсов. Становлению взглядов и убеждений способствуют общение и проявление собственной активности, однако не менее значима позиция андрагога, который должен постоянно прояснять собственные ценности и убеждения, жить в соответствии с ними, уметь говорить о них, но ни в коем случае не навязывать и не отказываться от них из конъюнктурных соображений.

Показателями сформированности мировоззрения являются не только система знаний, взглядов и убеждений, но, главное, их проявление, способность к постоянному самосовершенствованию.

Содержание нравственного воспитания определяется моралью общества, общими целями воспитания, а также концепцией морали (материалистическая, идеалистическая, индивидуалистическая и др.). Мораль социальна и как форма общественного сознания реализуется в виде правил, требований, норм, регулирующих отношения и взаимодействие людей, их поведение. Поэтому нравственное воспитание включает целенаправленное содействие формированию системы нравственных знаний, чувств и оценок, правильного поведения.

Представители *материализма* настаивают на историчности и предопределенности обществом морали, специфичности норм и идеалов определенных социальных слоев и

групп, на свободе выбора человеком норм поведения, но обязательной личной ответственности. *Иррациональные* теории видят истоки морали в самосознании и подсознании, из чего следует, что мораль определяется волей человека и не зависит от социума. Последователи *натуралистических* концепций ставят нравственность в зависимость от природных инстинктов, задатков, нравственных структур, данных от рождения. Согласно *религиозным* концепциям мораль предписывается сверхъестественной духовной силой, Богом.

Индивидуальная нравственность состоит в принятии моральных норм и следовании им в личном поведении.

Согласно теории уровневого процесса нравственного развития, личность проходит *доморальный* уровень (исполняя требования из страха наказания), *конвенциональный* уровень (соблюдая мораль из стремления принадлежать группе, обществу, соответствовать их требованиям, в целях самосохранения) и *автономный* уровень (добровольно избирая нравственное поведение из убеждения, что жить надо в соответствии с принятыми нормами, своей свободной волей выбирая добро).

Инновационность подхода к нравственному воспитанию заключается в формировании коммуникативных навыков, обучении самопознанию, принятию решений и личной ответственности за них, выбору ценностей, воспитании справедливости, честности и ряда других нравственных качеств. На это направлены специальные программы.

Нравственное воспитание происходит через просвещение в области морали и обсуждение нравственных проблем, норм и ценностей; вовлечение в активную и эмоционально окрашенную деятельность (трудовую, общественную, художественную, спортивную и пр.); создание воспитывающих ситуаций. В процессе обучения эффективны беседы, дискуссии и лекции на темы этики, тематические вечера, встречи, конференции, ролевые игры, обсуждения, тренинги. Методические приемы, варьируемые в соответствии с ситуацией, включают поручения, требования, индивидуальную работу, наказания и поощрения. Высокоморальная, нравственная личность усвоила нравственные нормы и правила, имеет потребность вести себя в соответствии с ними, способна переживать нравственные чувства (сострадание, любовь, угрызения совести).

Профессиональное воспитание – это вовлечение в специально организованную профессиональную деятельность с целью передачи производственного опыта, развития трудовых умений, трудолюбия, навыков группового взаимодействия и других качеств работника. Это длительный процесс, неотделимый от ведущей деятельности, профессионального развития. Профессиональное воспитание начинается с подготовки к

осознанному осуществлению намеченной цели. Затем через овладение профессией и самостоятельную трудовую деятельность происходит переход к непрерывному повышению квалификации и наставничеству.

Цели и мотивы профессионального самовоспитания специалиста обусловлены конкретной исторической ситуацией и стремлением занять в обществе активную жизненную позицию.

Теория профессионального воспитания интегрирует понимание труда как ценности; отношение к профессии как к особому виду духовной культуры и духовно-практической деятельности; овладение теорией профессионального становления для самоопределения личности и выполнения социального заказа; выработка жизненной стратегии личности на основе ценностно-смыслового самоопределения; творческий подход к проблемам формирования субъекта этой деятельности. Профессиональное воспитание – это целостный процесс, обеспечивающий приобщение личности к труду в качестве его субъекта. Принципы профессионального воспитания: творческое саморазвитие личности, самопознание, приоритет практики, сотворчество, историзм. Труд становится воспитывающим (по А.С. Макаренко), если он производительный, коллективный, соревновательный, разнообразный и усложняющийся, эстетичный и научно организованный, с рациональным режимом труда и отдыха, с положительным эмоциональным фоном. Содержание профессионального воспитания составляют технические и социально-экономические знания, навыки и умения, добросовестное отношение к труду, потребность в нем; знания, умения и навыки самообучения, развития способностей, интересов, ума, воли и пр. Основными методами и формами являются различные трудовые акции, но нельзя пренебрегать и беседами, организацией встреч с интересными людьми, экскурсий и пр.

Эстетическое воспитание развивает эстетическое отношение к действительности и предполагает способность эмоционального восприятия прекрасного. Цель его – формирование эстетической культуры, включающей эстетическое восприятие, чувства, потребности, вкусы, идеалы. Его задачи заключаются в содействии в формировании эстетических вкусов, чувств, потребностей, знаний, идеалов; в выработке художественно-эстетических умений, творческих способностей. Для достижения этих целей полезно проведение лекций, концертов, выставок, организация кружков, студий, групп художественной самодеятельности, самодеятельных театров и т.п.

Существуют различия в методологических подходах. Так, *материалистическая* эстетика отталкивается от реальной действительности, отражаемой сознанием, видит

источник вдохновения в самой жизни, а не в духовном откровении или свойствах психики. *Абстрактно-формалистическая* эстетика основана на индивидуальном видении, свободном от диктата реальности, и на самовыражении в беспредметных образах, абстрактных художественных построениях. *Спонтанное развитие* предполагает свободу проявления художественных природных задатков личности. *Прагматический подход* отдает приоритет развитию сенсорной сферы, способности различать оттенки цвета, звуковые нюансы и пр. Общим для всех эстетических направлений является стремление к стимулированию свободного самовыражения в художественном творчестве.

Физическое воспитание – целенаправленная оздоровительная и познавательная деятельность, ориентированная на развитие физических сил и здоровья, выработку гигиенических навыков и здорового образа жизни. Нацелено на правильное физическое развитие, тренировку двигательных навыков и вестибулярного аппарата, закаливание организма, а также на воспитание силы воли и характера, повышение работоспособности.

Физическая культура – часть образа жизни человека, система сохранения здоровья, а также спортивная деятельность, включающая знания, умения и навыки, необходимые для развития духовных и физических сил. Здесь полезны гимнастика, подвижные игры, занятия спортом. Важно использовать природные силы (солнце, воздух и вода), учитывать гигиенические факторы (режим труда и отдыха, питания, санитарные нормы в устройстве помещений). Основными являются физические упражнения, тренировки, убеждение (разъяснение), инструкции, положительный пример. С помощью последних формируются знания, потребности, личные качества, способствующие правильному физическому и общему развитию. Стимулирующие приемы – осуждение, одобрение, посещение соревнований и участие в них, контроль за выполнением режима норм развития.

Заслуживает внимания направленность на *здоровый образ жизни*, «антиотравляющее воспитание» – процесс осознания опасности наркотического, токсического, алкогольно-никотинового отравления организма и психики, развитие нравственно-эстетического отвращения, противодействие пьянству, курению, наркотикам. Суть здесь не в информировании о том, чего не надо делать, а в утверждении идеала и норм здоровой, гармонической и счастливой жизни каждого. Достигается это методами убеждения и организации разнообразной свободной деятельности (в том числе досуговой), а также общением и личным влиянием.

Гражданское воспитание способствует развитию ответственного отношения к семье, людям, народу и стране. Сегодня исследования и реализация этой воспитательной сферы существенно отстают от необходимого уровня.

Экономическое воспитание развивает экономическое мышление – в масштабах семьи, производства, всей страны. Актуальность его постоянно растет и требует адекватных методов и форм работы.

Экологическое воспитание нацелено на выработку понимания непреходящей ценности природы и всего живого на Земле. Разработанность этой воспитательной сферы также неадекватна стоящим перед ней глобальным задачам.

Правовое воспитание нацеливает на знание своих прав, обязанностей, осознание ответственности за их несоблюдение, на уважительное отношение к законам и Конституции, к правам человека и на критичное отношение к противоправным поступкам. Взрослые чаще всего заинтересованы в отдельных направлениях правового воспитания: уголовного, семейного, административного и пр.

6.5. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

Методы воспитания взрослых – это комплекс способов, приемов и средств целенаправленного воспитывающего влияния, направленных на включение механизмов самосовершенствования, самовоспитания и саморазвития личности. К методам воспитания относят:

– убеждения, нравоучения, требования, приказы, угрозы, наказания, поощрения, личный пример, просьбы, советы (наиболее изученные и распространенные);

– специальные условия, ситуации и обстоятельства, которые вынуждают личность изменить собственное отношение, выразить свою позицию, осуществить поступок, проявить характер;

– общественное мнение референтной группы, например коллектива (неформального, профессионального), значимые для личности авторитетный человек и средства массовой информации;

– совместная деятельность, общение, игра;

– обучение и самообразование по передаче социального опыта (например, в кругу семьи) в процессе дружеского и профессионального общения;

– народные традиции, фольклорное творчество, художественная литература.

Особенность применения методов воспитания взрослых заключается в опоре на уже имеющийся багаж ценностей и представлений, с которым они подходят к моменту взаимодействия с андрагогом.

Чаще всего воспитание осуществляется комплексно. К совместной работе привлекают психологов, социальных работников, андрагогов-воспитателей, готовых оказать помощь в самоактуализации и саморазвитии.

Для этого используются воспитывающе-развивающие, психологические, психотерапевтические методы.

Способы взаимодействия андрагога и стажера оказывают влияние на отношение обучающегося к себе, своему ближайшему окружению; включение его в систему общения с другими людьми; корректировку мировоззрения, ценностных установок и стиля поведения.

К методическим приемам относят речевые умения, жесты, мимику, приемы внешней выразительности андрагога при целесообразно организованном общении.

Все многообразие методов воспитания пока не получило более или менее однозначной систематизации. Приведем один из вариантов группировки методов, помогающей установить их некоторую иерархию:

— *ориентирующие методы*: беседа, диспут, совет, консультация, «исповедь», рассказ о себе и т.д. — в основном разговорные (вербальные) методы;

— *стимулирующие методы*: помощь и поддержка, участие, создание благоприятной обстановки, настрой общественного мнения, взаимовыручка и взаимопомощь, вмешательство;

— *«деятельные» методы*: организация вечеров и конкурсов, кружковая работа, выставки.

Это условное разделение на группы наглядно представляет ограниченность чисто словесных методов взаимодействия и разнообразие деятельностно-практических. Полезно сочетание стимулирующих и ориентирующих методов воздействия на личность и ее отношения со средой.

Основные методы воспитания взрослых – это заражение, внушение, убеждение и подражание.

Феномен *заражения* чаще всего присущ группам людей, которые руководствуются в своем поведении эмоциональным состоянием, действуют на основе сведений, принятых без должного анализа, либо повторяют действия других людей. Однако в отличие от внушения (оказывающий влияние человек не обязательно чувствует то же, что и окружающие) заражение основывается на общем переживании группой людей одних и тех же эмоций. Заражению присущи спонтанный характер и невербальные средства (например, жесты, музыка и т.п.).

Внушение (суггестия) – процесс воздействия на психическую сферу человека, связанный со снижением сознательности и критичности при восприятии и реализации внушаемого содержания, с отсутствием целенаправленного активного его понимания, развернутого логического анализа и оценки в соотношении с прошлым опытом и данным состоянием субъекта. В воспитательных целях используются эмоциональный фон, некоторые элементы психологического тренинга и др. Внушение направлено на снятие своеобразных фильтров, стоящих на пути к новым сведениям. Внушающий вызывает у воспитуемого те представления, которые требуют действий с той же необходимостью, как если бы эти представления были получены непосредственно самим воспитуемым. Внушение имеет эмоционально-волевую окраску и основывается на доверии.

В основе методов *убеждения* лежит единство сознания и поведения. Сознание как совокупность представлений о мире определяет поведение и одновременно формируется в нем. Эти методы главным образом обращены к сознанию личности через формирование знаний, представлений, понятий, отношений, ценностей, взглядов и пр.; обобщение, анализ собственного опыта, трансформацию общественных ценностей, норм и установок в индивидуальные (интериоризация).

Убеждение включено в систему доводов, которые обосновывают выдвигаемые пожелания, предложения и т.п. Обычно убеждение ведет к определенной трансформации взглядов стажера, а значит, и мотивационной основы его поведения. При этом заключение может быть сделано как самостоятельно, так и вслед за убеждающим, но оно не присваивается в готовом виде, а основано на осмысленном принятии каких-либо сведений или идей, на их анализе и оценке. Убеждению могут способствовать беседа, лекция, рассказ, объяснение, диспут, пример, внушение. Средства убеждения – слово, сообщение и обсуждение информации. Это суждения не только андрагога, но и ближнего окружения, коллег, товарищей.

Подражание – следование примеру или образцу, проявляющееся в повторении человеком каких-либо поступков, жестов, интонаций и даже в копировании определенных черт характера другого человека. Подражание может быть произвольным и непроизвольным. В разные возрастные периоды подражание играет в жизни человека неодинаковую роль.

Эффективность словесных методов обеспечивают культура и профессиональное мастерство андрагога.

К *средствам* воспитывающего влияния на личность относятся знаковые символы, различные материальные средства, способы коммуникации; организационные условия

воспитания (условия жизнедеятельности личности, коллектива, социальной группы); технические средства; виды деятельности (труд, игра, учеба); предметы, вещи (игрушки, ЭВМ); произведения и явления духовной и материальной культуры (искусство, общественная жизнь); природа; конкретные воспитательные мероприятия (вечера, собрания).

Лекция, рассказ, объяснение как монологические формы при сравнительно низкой эффективности отличаются тематическим разнообразием (например, по проблемам коммуникативного общения, разрешения конфликтов). Применяя вербальные методы, андрагогу необходимо ориентироваться на имеющийся социальный опыт, учитывать обстановку, заинтересованность аудитории. Полезно подобрать соответствующий иллюстративный материал (таблицы и диаграммы с фактическими сведениями, музыкальное сопровождение и пр.).

Лекция – систематизированное изложение проблемы. Познавательнo-воспитательная лекция должна быть информативной и доступной, эмоциональной и убедительной.

Очень часто понятия «лекция», «доклад», «сообщение» заменяются термином «рассказ» – более адекватным специфике работы во взрослой аудитории, отличающейся малочисленностью, разнородностью состава и острой потребностью в живом общении.

«Разговор» можно также отнести к специфически «взрослым» методам. Он может подменить беседу, диспут, обсуждение, обмен мнениями. Разговор ориентирован на особенности взрослого контингента, ждущего непринужденного общения, равноправного обсуждения самых различных проблем.

Беседа и диспут – методы, активизирующие интеллект и эмоции людей. Это специфичные, трудноразделимые между собой методы. Основные их элементы: формулировка темы и вопросов, выбор ведущего, ознакомление с правилами, достижение запланированного результата обсуждения. При этом результатом должно стать не столько всеобщее согласие, сколько получение и осмысление информации, самостоятельное размышление и анализ, обоснованный выбор решения.

Пример как воспитательный метод не ограничивается личным примером, он может быть реализован через *рассказ, показ, обсуждение, анализ образца, литературного и (или) жизненного факта, личности*. Примером могут служить литературные персонажи и исторические лица, близкие и значимые люди. Возможности метода велики. С его помощью можно иллюстрировать, конкретизировать проблему, связать теорию с практикой, имеющимся опытом. В его основе – тяга к подражанию. От андрагога

ождается личное соответствие предъявляемым эталонам поведения. Мощным потенциалом в демонстрации моделей для подражания обладают СМИ, искусство. Однако следует учитывать, что этот потенциал может иметь как положительный, так и отрицательный заряд.

Воздействию на личность способствуют педагогическое требование, общественное мнение, приучение, упражнение, воспитывающие ситуации.

Педагогическое требование в гуманистической интерпретации переходит в разряд исключительных мер. Использование его оправданно и адекватно, только если оно связано с выполнением определенных норм поведения, правил, законов, традиций, принятых в обществе, социальной группе. Требование может представлять собой реальную задачу, конкретное указание. По форме оно может быть выражено прямо (приказ, указание, инструкции) или косвенно, посредством апелляции к переживаниям, мотивам, интересам личности (просьба, совет, намек, одобрение, выражение доверия и т.п.). Для вполне сложившихся, развитых отношений, характерных для взрослых, предпочтительны косвенные требования.

Общественное мнение (групповая форма требования) может быть позитивным или негативным. Позитивное мнение более характерно для развитых коллективов. Влияние андрагога должно быть направлено на выработку здорового общественного мнения. Этому служат выступления членов коллектива с оценками, суждениями и пр.

Приучение и упражнение содействуют формированию устойчивых способов поведения – привычек. Так как привычки становятся устойчивыми свойствами и отражают сознательные установки личности, на их формирование следует обратить особое внимание. Методика заключается в объяснении цели и содержания действий, проверке их выполнения. В широком смысле упражнение – это такая организация жизни и деятельности, которая создает условия для поступков, соответствующих общественным нормам. Приемы, составляющие основу метода, – поручение, выполнение роли в общей деятельности и др. Условиями эффективности приучения и упражнения являются формирование положительного мотива деятельности и опора на него; системность его содержания; доступность и посильность; оптимизация объема и частоты повторений, места и времени выполнения; контроль и коррекция; сочетание индивидуальных и групповых форм.

Тренинг ориентирован на активное овладение знаниями в ходе специально разработанной программы действий. Основная цель – повышение компетентности в определенной сфере. Тренинг обычно направлен на выработку и совершенствование

умений и навыков в типичных ситуациях (партнерская беседа, ведение переговоров, разрешение конфликтов и т.п.). Он повышает результативность взаимодействия и может быть использован как при первоначальном обучении, так и в ходе повышения квалификации. В результате правильно организованного общения тренинг позволяет улучшить результаты совместной деятельности, самочувствие его участников, сократить время решения проблем, создать благоприятный морально-психологический климат. Эффективность метода обусловлена активностью стажера, его исследовательской, творческой позицией, объективацией поведения, оптимизацией познавательных процессов в общении, реализацией субъект-субъектного общения. Предметом групповых дискуссий и сюжетом деловых игр, применяемых в тренинге, являются проблемные ситуации. Тренинги благоприятно сказываются на способности к переносу полученных умений в собственную практику. Вместе с тем они ограничивают сферу применения полученных умений в незнакомых ситуациях или в новых условиях. Корректирует эти негативные стороны тренингов проведение анализа ситуации для поиска новых способов достижения цели.

Воспитывающие ситуации основаны на использовании целенаправленно созданных либо спонтанно сложившихся обстоятельств затруднения, выбора, толчка к сознательному и активному действию. В различных ситуациях можно изменять и диагностировать качества личности, прививать новые нормы поведения, ценности. Воспитывающими могут быть ситуации конфликта в группе, выбора правильного решения и пр.

Воспитательные игры позволяют формировать и корректировать поведение, навыки общения, управления своими эмоциями. Отдельная группа игр может быть посвящена проблемам этики поведения в обществе. Игра – это практическое занятие имитационного типа. На основе проигрывания жизненных ситуаций и разных моделей поведения в ходе ее обсуждаются и выносятся рекомендации. Игра основывается на конкретном событии, подлежащем моделированию, опережая, следуя или сопутствуя ему.

Деятельность и качества участников игры оцениваются на всех этапах. Наиболее сложно оценить личностные качества (моральные, деловые), ориентации и способности игроков. В некоторой степени объективной оценке поддаются личностные аспекты деятельности участников: эрудированность при принятии решения, аргументация в споре; твердость позиций руководителя во взглядах и убеждениях, основанных на теоретических и практических знаниях и умениях; знание нормативной и научно-исследовательской документации и литературы; склонность к самостоятельности; мастерство;

взаимодействие с коллегами; умение руководить коллективом; честность, дисциплинированность, инициативность, исполнительность и пр.

Один из основных факторов, порождающих конфликтную ситуацию в игре, – мотивация участников. Успешность игры во многом обусловлена продуманностью всех ее аспектов (замысла, структуры и системы оценивания) с позиции мотивации. Конфликтная ситуация в воспитательной игре достигается за счет различий в положении участников по отношению к рассматриваемой проблеме, в объективной ответственности участников, в критериях оценки деятельности участников, принадлежащих разным уровням иерархической структуры игрового комплекса, соревновательного характера деятельности игровых групп, процедуры взаимного оценивания принимаемых решений.

Можно выделить следующие этапы воспитательной игры: подготовительный, вводный, собственно игра, анализ результатов и подведение итогов. На подготовительном этапе определяется степень готовности участников, проводится «репетиция» в упрощенном варианте, снимающая психологические барьеры, разъясняющая принципы оценивания. На вводном этапе комплектуются игровые группы, выдвигаются лидеры, распределяются роли участников. Этап собственно деловой игры также может быть разделен на составляющие в зависимости от поставленной цели. На заключительном этапе при анализе результатов и подведении итогов обсуждение может взять в свои руки ведущий либо это делают сами участники. Форма проведения может варьироваться от свободной дискуссии до выявления конкретных фактов и принятия решений.

В педагогике данные методы отнесены к вспомогательным, однако в андрагогике именно на них можно построить воспитывающее влияние на взрослую личность.

Поощрение – выражение положительной оценки, одобрения, признания качеств, поступков, поведения личности или группы. Метод обладает большим воспитательным потенциалом, однако при работе со взрослыми используется не в полную силу. Вместе с тем, как показывает практика, взрослые очень отзывчивы на поощрение. Действенность метода заключается в опоре на чувство удовлетворенности, положительную самооценку. Поощрение хорошо стимулирует коррекцию поведения. Его воспитывающая направленность реализуется в одобрении не только результата, но и мотива и способа деятельности. Поощрение может быть представлено в форме похвалы, благодарности, материальных наград (книг и др.).

Наказание – выражение отрицательной оценки, осуждения действий и поступков с целью вызова чувства стыда, неудовлетворенности, коррекции поведения, осознания своей ошибки. Наказание требует от андрагога обдуманности действий, анализа причин

проступка и выбора не унижающей достоинство и адекватной проступку формы. Наказанием могут служить замечание, предупреждение, беседа, как крайность – исключение из коллектива.

Метод *взаимодействия* предполагает вовлеченность стажеров в воспитывающие ситуации, заинтересованность в решении лично значимых проблем. Его цель – преобразование образа жизни и мировоззрения личности. Действенные приемы взаимодействия – консультативная форма обсуждения, совет, вероятностный прогноз, допущение вариативности решений, деликатная манера поведения. Следует иметь в виду, что взрослый человек не столько ждет готового решения или совета, сколько использует высказывания, обсуждения и дискуссии для прояснения своей позиции. Прием «активного слушания» приучает к терпению и выдержке.

Совет наиболее полно отражает специфику разговорного метода. Он включает три этапа: запрос, обсуждение и вывод. Запрос можно рассматривать как выражение «исповеди». Чаще всего за советом приходят, осознав невозможность разрешения проблемы собственными силами. Обсуждение-беседа позволяет уточнить, конкретизировать позиции, осмыслить отдельные факты, сформировать представление о проблеме или событии. Вывод, по сути, является вариативным прогнозом.

Исповедь – наиболее сложный метод, предполагающий взаимное раскрытие (иногда даже личных тайн).

Участие позволяет защитить группу или личность в группе. Формы данного метода разнообразны: совместное решение лично значимых проблем, опека, шефство, содружество. На практике без участия невозможно наставничество, деятельность по надзору и др. Эффективность метода зависит от воспитательной стратегии, продуманности и обоснованности действий.

Вмешательство – взаимодействие на уровне изменения определенных обстоятельств, условий посредством организационных перемен, санкций, решений. Воспитывающая эффективность вмешательства ограничена отсутствием административных и правовых механизмов вмешательства андрагога. Чаще всего использование данного метода обусловлено невозможностью или неэффективностью позиции невмешательства, ограниченностью воздействия советов, участия. Однако при неправильном, поспешном применении данного метода можно нанести вред.

Выбор метода воспитания андрагогом зависит прежде всего от преследуемой цели. Для ее реализации необходимо сопоставить и систематизировать содержание, степень воспитанности индивидуумов, уровень развития межличностных отношений, авторитет-

ность и собственный опыт, возрастные и индивидуальные особенности. Так, в слаборазвитом коллективе будут необходимы четкие требования, а в группе со здоровым общественным климатом и традициями уместны советы, индивидуальные беседы.

6.6. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Чаще всего формы организации воспитания разделяют на индивидуальные и групповые (микрогрупповые, групповые, коллективные и массовые). Лидируют в современном воспитательном процессе групповые формы – как более действенные и экономичные, а главное, социально заряженные. Для андрагогики имеет значение деление групп по уровню развития и численности. Связь между числом стажеров и эффективностью воспитательного процесса непосредственная. Содержание работы с группой из пяти-семи человек и группой в 25-40 человек будет существенно отличаться.

Воспитание в коллективе. Советская педагогика рассматривала *коллективистское воспитание* как основу развития личности. На этом базировался принцип воспитания в коллективе и через коллектив (А.С. Макаренко, Н.К. Крупская, позднее В. А. Сухомлинский). Однако в современном мире ценится социальное и психологическое взаимодействие людей, основанное на *индивидуальном успехе и конкуренции*. Поэтому социология и социальная психология активно разрабатывают проблемы межличностных отношений и внутригруппового взаимодействия.

Коллектив является высокоразвитой группой, характеризующейся сплоченностью, целеустремленностью, ценностно-ориентационным единством. Ориентируясь на признаки коллектива, определенные А.С. Макаренко, можно определить «воспитательный коллектив» как объединение его членов, преследующее социально значимые цели, имеющее органы самоуправления и межличностные связи, отличающиеся единым отношением к общему делу, организованностью, ответственной зависимостью, стремлением к общему успеху, духовностью, гарантированностью свободы и защищенности каждого члена.

Работу с коллективом следует строить, учитывая особенности его развития, в процессе которого меняются отношения его членов к целям и деятельности, друг к другу, вырабатываются общие ценности, традиции.

Деятельность андрагога при создании и воспитании коллектива можно свести к трем ключевым понятиям: вовлечение, стимулирование, сплочение. *Вовлечение* необходимо на начальных стадиях при работе с новыми членами и обычно ориентировано

на организацию совместной деятельности. *Стимулирование* деятельности и *сплочение* должно сопровождать весь процесс работы с коллективом. От андрагога ожидают:

- умелого предъявления требований в форме внушающего, впечатляющего рассказа, разъяснения задач, правил, норм;
- воспитания актива в форме консультирования, психологической поддержки, обмена опытом, организации и контроля;
- организации перспективы жизни: постановки близких и отдаленных целей, решение которых стимулирует развитие коллектива;
- влияния на членов коллектива посредством формирования здорового общественного мнения (принцип параллельного действия);
- создания традиций, выработки ритуалов, правил, выражающих духовные коллективные ценности, имеющих большой воспитательный потенциал;
- организации оптимистического настроения в коллективе;
- формирования у каждого члена чувства уверенности, защищенности.

Андрагогу следует строить работу с коллективом, придерживаясь следующих правил:

- взаимодействие, воспитательное влияние, обеспечивающее возможность каждому члену коллектива остаться самостоятельной, независимой, самостоятельной личностью;
- адекватность содержания работы, выбранных методов и организационных форм, стадии развития коллектива;
- многофакторность и комплексность воспитательного влияния с привлечением различных специалистов (психологов, социологов);
- соответствие работы с коллективом динамике и условиям его жизни, потребностям;
- ориентир на сформированность навыков выработки общего мнения по важнейшим вопросам жизни коллектива;
- всеобъемлющий мониторинг жизнедеятельности коллектива, базирующийся на регулярном контроле и коррекции выполнения членами коллектива своих обязанностей;
- учет многоуровневости структуры межличностных отношений в коллективе;
- стремление к адекватности выполняемых ролей реальным возможностям членов коллектива;
- особое внимание к процессам вхождения личности в коллектив и развития отношений в коллективе;

— ориентация на потребности конкретного индивида, содействие его пребыванию в наиболее благоприятном для него коллективе;

— ротация ролей и обязанностей, изменение характера и вида коллективной деятельности, выявление новых лидеров, развитие новых межличностных отношений.

Взаимоотношения личности и коллектива особенно значимы. При этом акцент, как правило, делается именно на возможном негативном влиянии коллектива на личность, на подчиненности ему. Уже на этапе включения в коллектив у личности возникает ряд проблем. Первое знакомство требует особых усилий для нормализации ситуации, взаимной адаптации личности и коллектива. Чаще всего личность испытывает трудности с самоутверждением в коллективе, завоеванием благоприятного для себя положения, а коллектив – разрушения сложившихся взаимоотношений.

Коллективистские взаимоотношения определяются прежде всего отношением каждого к общим ценностям, целям и деятельности. Эти отношения преимущественно проявляются в способности каждого руководить и подчиняться во имя общих целей.

Андрагогу следует предвидеть последствия развития отношений между личностью и коллективом по следующим сценариям:

— личность подчиняется коллективу (конформизм) – естественное и добровольное подчинение личности коллективу, формальное подчинение с сохранением личностью своей независимости и индивидуальности, поглощение коллективом личности;

— личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония) – внешнее подчинение с сохранением внутренней независимости, сосуществование;

— личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм) – характерно для яркой личности, отличающейся индивидуальностью качеств, оригинальностью поступков, статуса или позиции, что может быть привлекательным для членов коллектива.

Наряду с развитием коллективистских отношений андрагог должен содействовать *индивидуальному воспитанию* и формированию психологических знаний и умений взаимодействия и эмпатии, взаимоуважения, культуры общения и межличностных отношений. В этом плане действенны психолого-воспитывающие методики: ролевые игры, анализ ситуаций, групповые дискуссии.

Межличностные отношения – это отношения избирательного характера, основанные на взаимной симпатии, интересах, дружбе, чувствах. Долгое время приоритет отдавался коллективистским отношениям и недооценивалось богатство межличностных. Сегодня ученые и практики признали ошибочность идеологического постулата о

подчинении личности интересам общества как модели, ведущей к конформизму личности, безынициативности, подавлению индивидуальности.

Воспитание в группе. Все большую значимость для реализации воспитательных целей приобретает социальная группа, т.е. «социально организованная общность людей, объединенных общими интересами, целями и совместной деятельностью». Группа может и усиливать, и подавлять возможности индивида. На процесс становления личности оказывают влияние как социально развитые, так и примитивные группы (дворовые объединения, компании собутыльников и т.п.). Функциональные и межличностные отношения образуют систему формальных и неформальных отношений в группе. Изучение условий, в которых развиваются эти процессы, позволяет андрагогам целенаправленно влиять на конструктивные процессы жизнедеятельности групп.

Каждому члену группы присущ некоторый *групповой статус*, определяемый его *ролью* в группе. Типы социальных ролей: *институциональные* – закрепленные правовыми актами, регламентируемые (депутат, директор); *конвенциональные* – неформальные, но выполняемые по общепринятым правилам (наставник, студент, офицер, солдат, отец, мать); *межличностные* – роль в неформальных межличностных взаимосвязях (друг, хороший человек, соперник, авторитетный человек). Существенно отличаются понятия «руководитель» и «лидер» группы: руководитель организует жизнедеятельность формальной группы, лидер регулирует неофициальные межличностные отношения в группе.

Особое место занимают малые группы из-за специфичности и распространенности их проблем как в образовательной, так и в производственной и бытовой сферах. Очевидно, что каждый человек включен не в одну малую группу, к тому же нет двух одинаковых групп. Группы отличаются одна от другой местом и положением ее членов в структуре внутригрупповых отношений, их позициями, статусом, ролью, социально-психологической динамикой возникновения и развития, руководством групповой, внутригрупповыми отношениями, групповыми нормами и групповым контролем.

Определяющую роль в жизнедеятельности группы играет стиль руководства:

– *авторитарный* – руководитель тормозит инициативу группы, злоупотребляет командным тоном, субъективизмом в поощрениях и порицаниях, как бы «парит» над группой; этот стиль приемлем в экстремальных ситуациях;

– *либеральный* – основан на невмешательстве руководителя в принципиальные вопросы жизни группы;

— *демократический* — базируется на товарищеском общении руководителя со всеми членами группы, внимательном отношении к их инициативе, свободном обсуждении всех вопросов.

Регулирует жизнедеятельность группы *групповое сознание*, которое отличается от общественного обыденностью, житейским эмпиризмом, избирательным отношением к отдельным сторонам бытия. Оно может складываться как в результате систематизированного воздействия, так и стихийно, на основе жизненного опыта, обычаев и традиций.

Преимущества *групповых занятий* заключаются в том, что участники могут оказывать помощь, избегая подчиненности, которая часто возникает в отношениях с андрагогом. Каждый член группы одновременно оказывает влияние и попадает под влияние других. «Чувство локтя» с людьми со сходными проблемами, возможность реализовать собственный опыт, поддержка и получаемая в ответ признательность и благодарность — все это способствует развитию уверенности в себе, своих силах. Этим бедны индивидуальные контакты. Малые группы обеспечивают участие каждого ее члена в групповых процессах, опору на имеющийся багаж знаний и умений. Подобные группы стимулируют взаимодействие и откровенность, позволяют учесть индивидуальные особенности каждого ее члена. Это благотворно сказывается на принятии друг друга и служит основой для взаимодействия на более высоком уровне. Даже в случаях психологической несовместимости андрагога и личности группа может служить амортизатором.

Группа предоставляет ее участникам возможность углубить не только умение вразумительно излагать свои проблемы, но и умение слушать. Это может показаться второстепенным, но, учитывая сложности, с которыми приходится сталкиваться в повседневных взаимоотношениях, умение общаться в группе, в семье или на работе дает хорошее преимущество.

Слабые стороны малой группы проявляются в доминировании ее отдельных членов, отходе от цели или от плодотворной работы и некоторых других, которые при достаточной квалификации вполне могут быть взяты андрагогом под контроль.

При выборе формы организации воспитательного влияния следует учитывать нежелательность или предпочтительность определенных проблем для обсуждения в группе. Создаваемая в группе атмосфера наиболее приближена к действительности, полученный опыт легче перенести в реальную жизнь. Участники могут помогать друг другу не только во время работы в группе, но и в неформальных ситуациях.

Целевые группы объединяют людей, вступающих в новый период жизни (молодых родителей); живущих вместе (например, в «проблемном районе»); стремящихся к изменению своего состояния (проходящих курс похудения, желающих бросить курить и др.); в отношении родственников которых были приняты определенные меры (родителей, чьи дети отбывают срок); объединенных одним изъяном или экстремальной ситуацией (наркоманов, алкоголиков или пострадавших в авариях).

Организация работы в группе. Предваряет включение в группу собеседование, в ходе которого выясняется сочетаемость проблем и потребностей участников, возможность их совместной работы. Уже на этом этапе важно создать атмосферу доверия и надежности; понять мотивы и тем самым снизить сопротивление, нежелание или страх перед участием в работе группы; сформировать примерное представление о проблеме участника, его возможностях и опасениях, предыдущем опыте участия в группах; выявить конфликт интересов или несовместимость различных участников; принять решение о возможности или нежелательности включения в группу. Работу группы можно начать с вводной беседы, разъясняя цели и принципы организации предстоящей работы, отвечая на вопросы участников.

«Внешний вид» группы может быть гомогенным (участники имеют много общего) и гетерогенным. Как показывает опыт, предпочтение следует отдавать однородности. Серьезные осложнения возникают, если участники принадлежат к контрастным социальным группам, в которых система ценностей, образ жизни, владение речью и взгляд на собственные проблемы, как правило, существенно отличаются.

Разница в возрасте участников групп не должна превышать десяти-пятнадцати лет. Это позволяет, с одной стороны, обогатить дискуссию разнообразными мнениями, с другой – избежать коммуникативных проблем. Создание смешанных по возрасту групп из криминальной среды чревато «обогащением» молодых негативным опытом старших участников. Однако, как показывает практика, если удавалось пробудить чувство ответственности, то старшие предостерегали молодых от совершенных ими ошибок, и это давало больший эффект, чем увещевания андрагога.

В тематических группах возраст участников менее значим. Центральная роль здесь отводится самой теме: взаимоотношениям родителей с детьми, роли мужчин, воспитанию уверенности в своих силах и др. В таких группах разновозрастные участники могут дополнять друг друга.

Различия в группе (по возрасту, полу или другим параметрам) должны быть сбалансированы. Могут прекрасно функционировать «однополюе» группы, но

«двуполые» группы более динамичны, их члены обладают разным опытом. Однако желательно, чтобы число женщин и мужчин было относительно равным.

Группы по типу организации работы могут быть открытыми и закрытыми. В открытых группах наблюдается «приход-уход» участников (место покинувшего группу занимает новый участник), тем самым легко решается проблема численности. В группу закрытого типа не вводят новичков, даже если кто-нибудь из нее выбывает. Более привычны группы открытого типа, однако надо иметь в виду, что новичок может нарушить достигнутое единение группы или, наоборот, группа может объединиться против него. Андрагог должен сглаживать противоречия между «стариками» и новичками, поддерживая последних, помогая им быстрее влиться в группу.

Предпочтительное число участников группы – от пяти до восьми. В такой группе можно уделить внимание каждому, не разделяя стажеров на подгруппы. Меньшее число участников делает группу уязвимой при чьем-либо отсутствии.

По мере развития группы поведение ее членов меняется. Сначала люди приспособляются, не проявляют чувств и эмоций, лидерство не оспаривают, личный контакт между участниками слабый, группа подчиняется всем правилам, но слушают плохо. Затем начинают проявляться чувства и эмоции, группа перестраивается, лидерство оспаривается, «чужаков» отвергают, люди более открыты и слушают внимательнее. В дальнейшем открытость возрастает, вырабатывается системный подход к занятиям, участники способны самостоятельно разрешать конфликты в группе, охотно принимают перемены.

Следующий этап отличается гибкостью участников и отсутствием настороженности, группа работает увлеченно, заинтересованно, каждый чувствует себя членом дружного коллектива. Мастерство андрагога заключается в том, чтобы помочь группе пройти все этапы развития.

Чтобы обнаружить скрытые проблемы, о которых сами участники могут и не подозревать, следует использовать разнообразные приемы (вызов на откровенность, обсуждение своего собственного опыта или переживаний, честное признание допущенной ошибки, готовность понять необычные переживания или чувства).

Работая в группе, андрагог должен адекватно поощрять участников, не противопоставляя их друг другу, быть оптимистом, акцентировать внимание на положительных моментах и затушевывать отрицательные, высказывать только сформировавшиеся суждения, внимательно относиться к каждому заданному вопросу, а при незнании ответа обращаться за помощью к группе (или отсрочить ответ),

противодействовать чьему-либо доминированию, не обсуждать отдельных членов группы, приглашать по специальным вопросам экспертов, активизировать интерес дискуссиями, вводить отсутствовавшего на предыдущем занятии в курс обсуждавшихся проблем.

6.7. ДИАГНОСТИКА В ВОСПИТАНИИ ВЗРОСЛЫХ

Диагностика позволяет получить относительно объективные данные о состоянии воспитательного процесса, его качестве, проблемах, достигнутом уровне воспитанности. Введение в воспитательную систему элемента диагностики подводит научную базу под измерение эффективности воспитательного или развивающего влияния на личность.

Диагностирование воспитательного процесса основано на обратной связи. Слабая разработанность этой проблемы в некоторой степени обусловлена сложностью самого процесса воспитания, его многофакторностью и непрерывностью, отсроченностью результатов, индивидуальной обусловленностью. Предметом диагностики могут быть результаты воспитательного обучения (знания, умения), результаты воспитания и развития (социальные, эмоциональные, моральные качества личности).

Для определения реально достигнутого уровня в воспитании следует исходить из того, что было целью процесса, как он проходил, насколько близок к запланированному действительный результат. За каждым этапом воспитательного процесса кроется сложная и разноплановая работа, требующая от андрагога решений, подчас принимаемых на интуитивном уровне. Следует сказать, что процесс проверки и оценки результатов может оказаться едва ли не самым сложным элементом воспитательной системы. Действительно, когда и как можно диагностировать результаты воспитательного влияния, которые из-за своей отсроченности еще не стали для стажера личностными, полностью осознанными? На эти и многие другие вопросы помогает ответить правильно организованная диагностика, оценочная процедура.

Несмотря на отдельные попытки разработать надежные измерители результативности воспитания, уровень воспитанности выявляется пока весьма приблизительно, с помощью сложных и трудоемких процедур и аналитических исследований. В настоящее время не разработаны критерии, позволяющие оценить личность как целостное явление во всем многообразии ее качеств и проявлений. Определить степень приближения к намеченным в воспитании целям бывает очень трудно. Существующие тесты позволяют лишь диагностировать отдельные качества воспитанности личности (общечеловеческие, нравственные, социальные и др.). Однако применяемые в этих целях методики сложны и громоздки и, что самое главное, не

обеспечивают адекватности выводов. На практике чаще всего некоторую комплексность исследования обеспечивает изучение отдельных качеств личности совместно с психологом.

Проведение диагностических процедур необходимо планировать в виде программы изучения. Диагностика может быть общей или направленной на отдельные аспекты развития личности или группы. Системность диагностирования позволяет получить более полную информацию.

Оценивание может быть *непосредственным и опосредованным*. Непосредственно оценивают с помощью наблюдения и сотрудничества, опосредованно – анализируя «продукты» деятельности (вещественные, интеллектуальные и духовные).

При оценивании следует учитывать три аспекта:

- меру овладения необходимыми знаниями;
- мотивы, которыми человек руководствовался, выполняя различные социальные роли и основную роль – гражданина своей страны;
- проявление личности в различных ситуациях деятельности, общения и познания.

Оценивание знаний позволяет определить потенциал развития личности; оценивание мотивов затрагивает нравственно-психологические проявления личности; оценка поступков определяет реальный вклад человека в совокупный труд коллектива и общества.

Немаловажен способ (или форма) предъявления результатов оценивания. Чтобы оценивание стимулировало личность, необходимо тщательно продумать, как будет проходить этот процесс и какова будет степень участия в нем оцениваемого. При работе со взрослыми предпочтительно привлекать их к формулированию оценки.

Есть разные приемы фиксации оценки.

Балльные оценки – наиболее разработанная и хорошо известная система, используемая в школах, вузах, при аттестации сотрудников, в спорте и пр. Ее слабость в отсутствии надежных критериев.

Словесные оценки предполагают устную форму выражения мнения. Их роль вспомогательная, так как часто не воспринимается обучающимся всерьез. Словесные оценки могут иллюстрировать или комментировать балльную оценку (смягчать или ужесточать), подсказывать возможности ее исправления и закрепления. Словесные оценки могут быть представлены в форме рецензирования, комментария к ответу, как реплика, замечание или поощрение. Они могут служить урегулированию взаимоотношений, выражать солидарность или несогласие с высказанным суждением. Словесные оценки

часто используются при подведении итогов мероприятия. Характеристика, как описание совокупной оценки личности, представляет собой документальную форму отражения словесной оценки. Слабость словесных методов в их вербальности. Считается, что низкая эффективность словесной оценки является симптомом неблагополучия в коллективе, проявляющегося в низком уровне критики и самокритики, взаимовнимания и взаимоподдержки.

Оценивание по своей природе выступает как способ фиксации достигнутого, а также как способ стимулирования деятельности. Оно необходимо для объективного измерения результатов. Оценивание может иметь духовное и материальное выражение, но так или иначе фиксирует вклад каждого участника процесса.

Оценивание позволяет регулировать взаимоотношения, поэтому так важна его точность. От этого нередко зависит успешность самой оцениваемой деятельности.

Вместе с тем приходится признать особую сложность проблемы оценивания в воспитании. Сложность заключается в том, что оценивание часто вступает в противоречие с самооценкой. Специалисты отмечают: «Субъективно оценивание является результатом определенного переосмысления и переживания объективной оценки («внешней» оценки) в контексте самооценки. Взаимоотношения оценки и самооценки – тот узел, в котором соединяются основные, наиболее тонкие черты человеческого поведения».

Восприятие личностью оценки зависит от формы ее предъявления, а также от репутации и компетентности оценивающего.

В воспитательном процессе «цель *не* оправдывает средства». Сами средства, а значит, и весь воспитательный процесс, воспитательно заряжены. Поэтому о его эффективности можно судить не только по результатам, но и по характеру и организации самого процесса. Таким образом, чтобы воспитательный процесс был результативным, следует определить его цели, содержание, методы и формы, условия организации и многое другое, а затем проследить, чтобы результаты максимально соответствовали запланированной цели.

Уровень воспитанности определяется с помощью различных методов: наблюдения, беседы, тестирования, анализа и пр. Однако эти методы отличаются от методов выявления сформированных знаний. Тесты предлагают практические ситуации, требующие выполнения каких-то действий. Эти действия и выявляют определенные качества личности.

В настоящее время предприняты попытки разработать *критерии воспитанности*, т.е. показатели уровня сформированности качеств личности (коллектива, группы). Во-

первых, это статистические показатели (например, уровень правонарушений, число разводов, темпы распространения пьянства, алкоголизма, курения, наркомании, проституции и т.п.), во-вторых, – показатели общего хода и результатов воспитательного процесса, отдельных качеств личности, коллектива, группы. В качестве критериев оценки воспитанности человека предлагаются: «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом), «истина» как руководство при оценке действий и поступков, «красота» во всех формах ее проявления и созидания.

Критерии эффективности воспитательного процесса учитывают умения и знания, коллективные и межличностные отношения, социальную активность, нравственные нормы, развитость эстетических вкусов и пр. Кроме того, показательны внешний облик, речь, манера поведения в целом и характерные отдельные поступки, ценностные ориентации, деятельность и стиль общения. Показателями эффективности воспитательного процесса служат критерии меры воспитанности человека: степень ориентации в правилах, нормах, идеалах и ценностях общества, мера руководства ими в поступках и действиях, уровень приобретенных на их основе личностных качеств.

Интересны мысли А. П. Чехова о воспитанных людях:

«Воспитанные люди, по моему мнению, должны удовлетворять следующим условиям:

1) Они уважают человеческую личность, а потому всегда снисходительны, мягки, вежливы, уступчивы... Они не бунтуют из-за молотка или пропавшей резинки; живя с кем-нибудь, они не делают из этого одолжения, а уходя, не говорят: с вами жить нельзя! Они прощают и шум, и холод, и пережаренное мясо, и остроты, и присутствие в их жилье посторонних...

2) Они сострадательны не к одним только нищим и кошкам. Они болеют душой и от того, чего не увидишь простым глазом...

3) Они уважают чужую собственность, а потому и платят долги.

4) Они чистосердечны и боятся лжи как огня. Не лгут они даже в пустяках. Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет в его глазах говорящего. Они не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыли в глаза меньшей братии... Они не болтливы и не лезут с откровенностями, когда их не спрашивают... Из уважения к чужим ушам они чаще молчат.

5) Они не уничтожают себя с той целью, чтобы вызвать в другом сочувствие. Они не играют на струнах чужих душ, чтоб в ответ им вздыхали и нянчились с ними. Они не говорят: «Меня не понимают!»...

б) Они не суетны. Их не занимают такие фальшивые бриллианты, как знакомство с знаменитостями, восторг встречного в Salon'e, известность по портерным...

7) Если они имеют в себе талант, то уважают его. Они жертвуют для него покоем, женщинами, вином, суетой...

8) Они воспитывают в себе эстетику. Они не могут уснуть в одежде, видеть на стене щели с клопами, дышать дрянным воздухом, шагать по оплеванному полу...».

Успешность воспитательной акции определяется степенью самостоятельной активности стажера. Здесь самокритика и самоконтроль взаимодополняют друг друга.

Ошибки оценивания проявляются тем чаще, чем сложнее оцениваемое явление. Воспитанность взрослого человека относится именно к таким сложноорганизованным явлениям. Необходимо принимать во внимание уже сформированные основы самооценки (может быть, и не адекватные). Роль оценивания в этих условиях отягощается ее восприятием взрослой личностью, которая может выставлять барьер перед неприемлемой оценкой, воспринимая ее как посягательство на самомнение, жизненный опыт и установки, социально-психологический статус в целом.

Рассмотрим наиболее часто используемые методы диагностирования.

Наблюдение – доступный и эффективный метод при условии его квалифицированной организации и проведения. Определите цель и объект наблюдения, длительность и способы фиксации результатов (например, ведение дневника), можно приступать к сбору и описанию фактов, реакций, особенностей поведения объекта. Метод ценен естественностью условий проведения. Например, позиция умолчания характеризует нейтральную или примирительную точку зрения.

Прямые вопросы (открытого или закрытого типа) позволят изучить представления стажера о процессах и правилах поведения. Открытые вопросы стимулируют свободные развернутые ответы. Например, «Что такое счастье?», «Зачем людям нравственность?» и др.

Анкеты и другие опросные методы помогают получить информацию о личностных качествах, ценностях, отношениях, мотивах деятельности личности.

Беседа (диспут), как уже упоминалось, позволяет диагностировать обученность и воспитанность личности. Метод сложен, но предоставляет широкие возможности для решения воспитательных и диагностических задач. Стандартизованная беседа строится в определенной последовательности по заранее сформулированным вопросам. Свободная беседа позволяет варьировать вопросы с целью получения более точных, развернутых сведений, но требует известного навыка. Однако, чтобы не потерять диагностичную

направленность, беседа должна преследовать четко установленные цели (что и как следует узнать). Желательно не смешивать диагностическую беседу с воспитательной. В ходе диагностической беседы собирается как вербальная, так и невербальная информация. Результаты беседы следует фиксировать.

Весьма распространенными и эффективными для выявления межличностных отношений в группе и для обнаружения личностных качеств являются *социометрические методы*.

Тест – стандартизованное испытание, выявляющее или измеряющее свойства личности. Тесты позволяют судить об успешности учебной и воспитательной деятельности. Разработаны разнообразные тесты интеллекта и личности, специальных способностей и достижений, тесты воспитанности (сформированности общечеловеческих, нравственных, социальных и других качеств).

Созданы *проективные тесты*, показывающие особенности восприятия и поведения испытуемого. К таким тестам можно отнести методические материалы, в которых испытуемый должен дописать незаконченное предложение или историю; объяснить какое-либо событие, ситуацию, нарисовать что-то или дополнить рисунок, разыграть сценку.

Метод воспитывающих ситуаций (его модификация – метод проблемных ситуаций) позволяет не только воспитывать качества, но и диагностировать уровень их достижения. Например, искусственно созданная или естественная ситуация используются для того, чтобы человек своими действиями продемонстрировал уровень сформированности определенных качеств.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что движет взрослой личностью при принятии решения о необходимости самосовершенствования?
2. В чем заключаются сущность и цель воспитания взрослых?
3. Как в андрагогике определяется понятие «воспитание»?
4. В чем заключается современная трактовка личностно ориентированного подхода к воспитанию взрослых?
5. Какие из современных методологических концепций представляются вам наиболее перспективными в воспитании взрослых и почему?

6. Проиллюстрируйте на примере влияние принципов воспитания на выбор методов воспитания.
7. Обоснуйте взаимосвязь развития, воспитания и самовоспитания взрослых.
8. Проанализируйте личный опыт самовоспитания. Что оказалось наиболее действенным в этом процессе?
9. Охарактеризуйте значение самовоспитания для взрослых.
10. Разработайте собственную программу самовоспитания.
11. В чем состоит содержание воспитания взрослых?
12. Какие методы воспитания взрослых вы считаете наиболее эффективными?
13. Охарактеризуйте особенности работы с коллективом.
14. Дайте сравнительную характеристику работы с коллективом и с группой.
15. Охарактеризуйте методы работы с коллективом на различных стадиях его развития.
16. Проанализируйте особенности восприятия взрослыми оценивания.
17. Обоснуйте выбор форм организации воспитательной деятельности на конкретном примере.
18. Проанализируйте критерии выбора форм организации воспитательной деятельности.
19. Каковы цели использования основных методов воспитания взрослых?
20. Дайте сравнительную характеристику ключевых воспитательных направлений (бихевиоризм, прагматизм и пр.).
21. Раскройте суть, значение и основные характеристики физического воспитания взрослых.

Основная литература

1. **Василькова, Т. А.** Основы андрагогики: учебное пособие / Т. А. Василькова. – Москва : КНОРУС, 2011. – 256 р.
2. **Воблов, И. К.** Воспитание взрослых. К проблеме создания общих основ педагогики взрослых / И. К. Воблов. – Махачкала : Дагестанское книжное издательство, 1970. – 129 р.
3. **Воронов, В. В.** Технология воспитания: пособие для преподавателей вузов, студентов и учителей / В. В. Воронов. – Москва : Школьная пресса, 2000. – 96 р.

4. **Методы воспитывающего обучения взрослых:** методические рекомендации / сост. Н. Л. Лесохина. – Москва, 1986. – 103 р.

5. **Основы андрагогики** : учеб. пособие / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : ИЦ Академия, 2003. – 240 р.

6. **Подласый, И. П.** Педагогика : Новый курс : Для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. : В 2 кн. Кн. 2. Процесс воспитания / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2003. – 255 р.

Дополнительная литература

1. **Аргайл, Майкл.** Психология счастья / Майкл Аргайл. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 270 р.

2. **Бордовская, Н. В.** Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 299 р.

3. **Брылева, Л. Г.** Самореализация личности / Л. Г. Брылева. – Санкт-Петербург : НОВ РАО, 2002. – 145 р.

4. **Бутковский, В.** Формула андрагогики – новое поколение / В. Бутковский // Школа. – 2005. – № 1. – Р. 16-21.

5. **Ветошкина, М. К.** Воспитание взрослого в педагогическом учении Ксенофонта Афинского / М. К. Ветошкина // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 2. – Р. 144-152. <http://elibrary.ru/item.asp?id=26569186>

6. **Понятийный аппарат педагогики и образования** : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : Урал. Гос. пед. ун-т, 1995. – Вып. 1. – 222 р.

Тема 7. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ ВЗРОСЛЫХ

План

7.1. Основы дидактики взрослых

7.2. Психологические механизмы обучения взрослых

7.3. Создание физических и психологических условий обучения

7.4. Создание благоприятных учебно-методических условий обучения

7.5. Организационно-деятельностная модель процесса обучения взрослых

7.6. Содержание обучения взрослых

7.1. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЗРОСЛЫХ

Предмет, задачи и функции дидактики взрослых. Теоретические основы обучения и образования определяются термином «дидактика» (от греч. *didakticos* – поучающий и *didasko* – изучающий). Термин является общенаучным для педагогики и андрагогики, поэтому теоретические основы обучения взрослых можно обозначить как «дидактика взрослых».

Может возникнуть вопрос: «А нужно ли рассматривать дидактику взрослых как самостоятельную область научного знания, не дублирует ли это разработки, проводимые в педагогике?».

На данном этапе развития андрагогики такой вопрос правомерен, и на него вполне аргументированно дают ответ многочисленные исследования. Однако структура андрагогики находится в процессе становления, и поэтому следует уделить особое внимание такой важной составляющей андрагогики, как дидактика взрослых.

Необходимость выделения «дидактики взрослых» обусловлена прежде всего потребностью разграничения теории и практики обучения и образования взрослого контингента. Перенос педагогической дидактики на взрослую аудиторию проблематичен в связи с ее спецификой, проявляющейся на всех этапах и во всех компонентах учебного процесса. Однако вполне естественным будет использование адаптированных общенаучных разработок педагогов в качестве основы для развития дидактики взрослых.

Необходимость отделения теоретического направления, занимающегося изучением проблем обучения, от исследований теории и практики воспитания доказано было еще в период становления педагогической науки. Именно к дидактике относят разработку проблем, целей, принципов, содержания, методов и организационных форм обучения, а также определение характеристик контингента, средств и условий обучения. Особый акцент в последнее время делается на приемах и методах, мотивации и особенностях самообучения как наиболее перспективного вида обучения и деятельности любого индивида. Исключительную остроту проблемы самообучения приобретают применительно к взрослым. Это обусловлено тем, что жизнь практически ежедневно ставит перед ними новые проблемы: от изучения нового программного обеспечения до понимания смысла построения «финансовой пирамиды».

Исследованием дидактики взрослых занимались К.Д. Ушинский, К. Войтеховский, С.И. Змеев, Ф. Урбанчик, А.Б. Соломоник и другие. Однако основные ее компоненты еще не имеют четкой однозначности и теоретической обоснованности.

По мнению Ф. Урбанчика, предметом андрагогической дидактики «является не только процесс обучения взрослых людей, но и вообще процесс интеллектуального воздействия на взрослого человека, если только этот процесс более или менее осмысленно задуман и организован и его целью является сообщение или усовершенствование умственных способностей взрослого человека». Теория самообразования также отнесена исследователем к предмету дидактики. Ф. Урбанчик выделил следующие типы образовательной деятельности:

- непосредственное обучение с контролем его результатов (классно-урочная система обучения);
- косвенное обучение с контролем его результатов (заочное обучение);
- непосредственное обучение без контроля его результатов (народные университеты, циклы лекций или бесед, отдельные лекции, беседы, викторины и пр., система просветительных кружков);
- косвенное обучение без контроля его результатов (библиотеки, популяризирующие знания).

А.Б. Соломоник сужает предмет дидактики до системного и организованного воздействия: «Лишь там, где наличествует систематическое как по содержанию, так и по применяемым формам и методам образовательное воздействие и субъект этого процесса – взрослый учащийся, привлекающий себе в помощь учителя либо книгу и другие средства коммуникации, можно говорить об обучении и о применении к нему соответствующей теории – дидактики взрослых». Таким образом, обозначение предмета дидактики взрослых отличается некоторой жесткостью в отношении «системного образовательного воздействия», которое не всегда может присутствовать, что не мешает взрослым обучаться. Этому противоречит само определение понятия «обучение», охватывающего все виды познавательной деятельности, в том числе неосознанные и неорганизованные.

Предмет дидактики взрослых включает теорию обучения и самообразования взрослых.

Дидактика взрослых решает *задачи* выявления специфических для данной аудитории принципов, целей, содержания образования, методов, форм и средств обучения, исследования и объяснения процессов, происходящих при обучении, раскрытия оптимальных условий их реализации, а также разработки инноваций и их внедрения в организацию процесса обучения, обучающих систем и технологий.

Функции дидактики взрослых заключаются, во-первых, в исследовании теоретических проблем, анализе и обобщении накопленного опыта, во-вторых, во

внедрении теоретических разработок в содержание, организационные формы, средства и методики обучения взрослых, в-третьих, в прогнозировании направлений развития теории и практики обучения взрослых, в-четвертых, в личностно-развивающей компетентности специалистов, проводящих исследования. Проявление функции обучения взрослых заключается в том, чтобы взрослая личность в процессе обучения новым знаниям, умениям и навыкам, опыту творческой деятельности одновременно развивалась и воспитывалась.

Основные категории дидактики взрослых. Вполне устоявшимися стали термины «преподавание» (деятельность тех, кто обучает) и «обучение» (сознательная и неосознанная, целенаправленная и самопроизвольная, в специальных формах и неорганизованная деятельность обучающихся по приобретению сведений и качеств).

Обучение взрослых отличается переносом ответственности на самого обучающегося и осознанностью им собственного постоянного развития, его активной вовлеченностью в процесс формирования целей и организации, мотивации учебно-познавательной деятельности, а также в отбор необходимого ему содержания научных знаний, умений и навыков, в организацию диагностирования.

Этим обусловлено использование термина «обучающийся» как отражающего суть его деятельности, личностную ответственность и активность. Тем самым демонстрируется отказ от роли объекта в пользу его субъектного статуса в познавательном процессе. Не противоречит данному подходу также термин «стажер».

По отношению к обучающим взрослых сегодня употребимы такие термины, как «преподаватель», «тьютор», «андрагог», «обучающий», «организатор обучения», «агент влияния», «инструктор», «консультант», «наставник» и многие другие. И это не дань моде или потребности в словотворчестве, – поиск и использование новых терминов отражают изменения в характере деятельности и специфические функции специалиста, организующего и направляющего познавательный процесс взрослых.

Принципы обучения взрослых. основополагающие принципы, которыми следует руководствоваться при организации обучения взрослых, разрабатываются учеными и уточняются практиками. Это касается предварительных требований к организации и проведению познавательного процесса, использования современных тенденций в процессе обучения – гуманистических, демократических, личностно ориентированных и пр.

Следует различать общедидактические принципы, применяемые при всех формах обучения, независимо от возрастных характеристик контингента, и дидактические

принципы обучения взрослых. Последние выступают в тесной взаимосвязи с общедидактическими принципами, опирающимися на сознательность и активность, наглядность, систематичность и последовательность, прочность, научность, доступность, связь теории с практикой.

К андрагогическим принципам обучения С.И. Змеев относит:

— *приоритет самостоятельного обучения* как основного вида учебной работы взрослых. При этом подразумевается, что самостоятельными должны быть не только освоение учебного материала, но и организация, планирование и реализация учебно-познавательного процесса;

— *принцип совместной деятельности* обучающегося с андрагогом и другими обучающимися по планированию, реализации и оцениванию процесса обучения. Это не противоречит предыдущему принципу, поскольку невозможно обеспечить полностью эффективное обучение без участия преподавателя-андрагога или игнорируя опыт обучающихся;

— *принцип опоры на опыт обучающегося*. Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт стажера используется в качестве одного из источников обучения как его самого, так и его партнеров по учебе. Предполагается возможность нового осмысления накопленных знаний и умений;

— *индивидуализация обучения*. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с андрагогом, а в некоторых случаях и с другими участникам учебного процесса создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности, опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности. Предполагается построение обучения в наиболее комфортных условиях, стиле, темпе и пр. Все это вместе взятое изначально нацелено на достижение всеми обучающимися единого уровня подготовки;

— *принцип контекстности обучения* (термин А.А. Вербицкого), с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентированные на выполнение социальных ролей или совершенствование личности, а с другой, – строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности взрослой личности и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий). Каким бы значимым ни являлось для стажера обучение, оно представляет собой дополнительный, вспомогательный вид деятельности. Следовательно, необходима гибкая настройка организации обучения к налаженному быту и производственной деятельности обучающегося;

— *принцип актуализации результатов обучения* предполагает безотлагательное применение обучающимся на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств. Это обозначает максимальную практичность содержания обучения;

— *принцип эклектичности обучения* дает обучающемуся определенную свободу выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения. При этом стажер принимает на себя ответственность за результаты обучения, что позитивно отражается на эффективности обучения;

— *принцип развития образовательных потребностей* ориентирует на то, что, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения, а во-вторых, что процесс обучения и формирование новых образовательных потребностей обучающихся конкретизируются после достижения предыдущей цели обучения.

Принципы обучения определяют не только эффективность конкретного учебного процесса, но и образовательную перспективу для участвующего в нем взрослого обучающегося. Они позволяют избежать негативных моментов и неудач в процессе обучения, которые в дальнейшем могут спровоцировать отказ от обучения.

Зарубежные эксперты по обучению взрослых демонстрируют несколько иной подход при определении андрагогических принципов. Так, Б. Сансьер, формулируя принципы обучения взрослых, лишь частично развивает и корректирует дидактические принципы педагогики:

— *основная ответственность за обучение лежит на самом обучающемся* как добровольном субъекте образования, что ведет к перераспределению ролей, обязанностей и воззрений стажеров и преподавателей. Добровольный обучающийся обладает определенным багажом навыков, знаний и опыта. Для более успешного выполнения установленных функций и тем более при изменении характера работы может возникнуть нужда в новых навыках и знаниях;

— *личные или профессиональные потребности стимулируют у специалиста желание учиться*. В багаже у обучающегося находятся ранее полученные знания, опыт и понимание того, какими навыками он обладает и каких ему не хватает, а андрагог должен быть готов снабдить его ими. Следовательно, более активная роль стажеров требует от них участия в процессах планирования характера и методики программ непрерывного образования;

— *необходимо применять разнообразные формы непрерывного образования.* Чаще всего используются самые обычные формы формального обучения (в классе, а также участие в профессиональных конференциях и симпозиумах). Наряду с этим полезна неформальная деятельность – чтение профессиональной литературы, консультации, выступления на собраниях персонала;

— *изменение условий, при которых предполагается продолжение образования взрослых, требует разработки и утверждения новых форм признания и поощрения.* Наградой обыкновенному студенту служит диплом и, можно надеяться, работа. Что же касается форм поощрения взрослых обучающихся, то к их числу относится овладение новыми знаниями и навыками, способствующими улучшению качества работы, повышению по службе, увеличению оклада, получению более престижной работы и личному росту;

— *преподавателям важно сохранять гибкость, способность откликаться на возникающие нужды и проблемы в рамках андрагогики.* Важно учитывать то обстоятельство, что в контексте непрерывного профессионального образования часто поднимаются проблемы активного, творческого подхода и качественного обучения. Такие вопросы правомерны, о какой бы форме образования ни шла речь.

Андрагогические принципы не только не противоречат педагогическим, но составляют (или должны составлять) единое целое общей науки об обучении – «Великой дидактики», как весьма прозорливо назвал свой труд ее основоположник Я. А. Коменский.

Целеполагание в обучении взрослых. Цели обучения предreshают выбор содержания, методов, организационных форм и средств обучения.

Если в вузовской системе образования целями и задачами обучения является, в первую очередь, формирование квалифицированного специалиста, то цель обучения в системе образования взрослых чаще всего ориентирована на переосмысление уже сложившейся системы знаний, умений, навыков, опыта и т.д. Важно понимать, что здесь происходит смена или переориентация смысловых, операционных установок, а это оказывает влияние на мотивационную сферу.

На сегодняшний день общая тенденция образования взрослых заключается в переводе их в режим перманентного самообразования и осознания постоянной потребности в нем. Главная цель – развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человека. Для реализации этой цели необходимо ее препарирование на подцели и задачи. Выстраивая совместно со стажером стратегию обучения, следует придерживаться иерархии целей: по времени (перспективные, средние

и ближайшие) и по приоритетности (в соотношении с общей программой курса, главные цели и зависимые от них, субцели). После этого можно выбирать способ их достижения.

Цели обучения и образования ранжируются по целям учебных курсов предметов, отдельных тем. Они должны быть достаточно реалистичны и конкретны, чтобы потом можно было оценить степень их достижения, адекватность результатов. Реалистичность позволяет избежать завышения или занижения «планки», так как и то, и другое снижает мотивацию и эффективность обучения. А конкретизация нацеливает на достижение вполне определенного, запланированного результата.

Четкое планирование целей обучения позволяет показать обучающимся перспективу: что их ожидает в период обучения, что может ими быть использовано в работе для достижения профессионализма, мастерства и дальнейшего служебно-профессионального продвижения.

Для результативности обучения очень важно осознание его цели стажерами. Совместное формулирование целей – один из способов, обеспечивающих принятие обучающимся на себя ответственности за достижение результатов. Это показатель осознанности познавательной деятельности, стимулирующий мотивацию. Диагностично заданная цель – это одна из предпосылок создания мотивации к началу обучения.

Взрослым особенно важно ясное представление о конечном результате и возможностях его практического использования.

Четкость формулирования целей особенно важна при самообразовании. Это позволяет преподавателю и стажеру рационально организовать учебный процесс, выбрать соответствующие методы, подобрать наиболее приемлемые средства, поддерживать высокий мотивационный уровень обучения.

Реализует вышеперечисленные требования к формированию целей так называемая *таксономия целей* (иерархичная последовательность) с диагностируемыми результатами обучения. Иерархичная последовательность целей предполагает их формулирование в виде приращения знаний и умений в диагностичных результатах, наблюдаемых признаках и действиях, которым можно дать объективную количественную и качественную оценку.

Изначально таксономия целей, предложенная в 1964 г. американским психологом и педагогом Б.С. Блумом, включала три группы целей: *познавательные, аффективные, психомоторные*. Каждая группа целей имела свои компоненты. Подобный подход позволял точно отбирать содержание обучения, делить его на методические единицы и отдельные занятия. Дидактические цели изучения курса, предмета, темы указывают, что стажер должен знать, уметь после обучения. Например, обучающийся сможет

отремонтировать двигатель «Жигулей», назвать различные элементы двигателя «Жигулей», перечислить десять причин его возможной поломки, демонтировать и собрать двигатель за шесть часов.

7.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В настоящее время учение постепенно выдвигается на первые роли среди других видов деятельности взрослого человека. В связи с этим все больше психологических исследований посвящено проблемам структурирования процесса учения, характеристике взаимодействия стажеров и обучающихся.

Рассмотрим основные психологические теории, оказавшие влияние на разработку теории и практики обучения взрослых.

С позиции гуманистического подхода учение – это самоуправляемое структурирование личного опыта в целях саморазвития и самореализации личности. В основу обучения заложены следующие идеи (по К. Роджерсу):

— мы не можем непосредственно обучать другого человека, мы можем только помочь ему учиться;

— человек успешно обучается лишь в том случае, когда он воспринимает изучаемое как непосредственно связанное с поддержанием или улучшением своего «я». Опыт, представляющийся стажеру несущественным по отношению к его «я», может быть ассимилирован лишь тогда, когда существующая структура «я» расслаблена и предрасположена воспринять его;

— опыт, который, будучи ассимилирован обучающимся, может привести к изменениям в организации личности, имеет тенденцию к искажению посредством символизации;

— структура и организация «я» становится более ригидной в условиях угрозы;

— учебная ситуация, в наибольшей степени способствующая эффективному обучению, – это такая ситуация, в которой: а) угроза «я» обучающегося сведена к минимуму и б) облегчено дифференцированное восприятие поля.

Суть процесса обучения:

— обучение – самостоятельная деятельность стажера;

— ведущая роль принадлежит обучающемуся;

— обучение должно проходить в реальных жизненных условиях для решения актуальных жизненных проблем;

— необходимо использовать личный опыт стажера;

- обучение – путь достижения самореализации личности;
- обучающимся предоставляется свобода выбора различных аспектов обучения.

Вместе с тем гуманистическая психология слишком большое значение придает самоуправлению стажера, а также высокому уровню научно-методического обеспечения процесса обучения, редко достижимого в реальной жизни.

Идеи *бихевиоризма* покорили многих последователей отрицанием сознания как предмета научного исследования и сведением психики к различным формам поведения. Причем последнее трактуется как совокупность реакции организма на стимулы внешней среды. Связь стимула и поведения служит исходной единицей поведения. Согласно концепции оперантного (от «операция») научения, организм приобретает новые реакции путем их подкрепления.

Данные теории широко применимы в организации процесса обучения. Так, сейчас уже не вызывает сомнения, что поведение – основной показатель результативности обучения, а следовательно, проверять и оценивать результаты обучения можно по совершаемым обучающимся действиям.

Введение в дидактический оборот бихевиористских понятий «вход», «выход», «стимул» (воздействие), «реакция», «черный ящик» позволило прогнозировать на «выходе» результат воздействия обучения, а также ответную реакцию стажера на определенные стимулы. Структура «стимул – реакция – подкрепление» оправдала себя в дидактике взрослых, поскольку закрепляет позитивные аспекты обучения (знания, умения, навыки, качества и нравственные ценности). В то же время вызывает сомнение оправданность сведения бихевиористами реакции человека лишь к ответу на воздействие внешнего стимула. Стажеру отводится пассивная роль объекта манипулирования, а его деятельность рассматривается как механическое выполнение конкретных операций, не требующих осмысления.

Согласно *динамической теории личности* ведущая роль в поведении отдается жизненным целям, потребностям и мотивации, возникающим в окружающей ситуации («психологическом поле»). Однако принижение роли сознания, сведение когнитивной деятельности к инсайту (мгновенному схватыванию отношений) представляется слабым звеном в данной в целом весьма интересной теории. На наш взгляд, предполагается достаточно жесткая детерминированность и слабая осмысленность деятельности стажера.

Когнитивизм решающую роль в поведении субъекта отводит знанию, должным образом организованному в памяти (кратковременной, долговременной) субъекта. Индивид должен приобрести, преобразовать информацию и создать когнитивные

структуры. Исследователи процесса обучения показали необходимость учета системы отношений в структуре учебного процесса, возможность и необходимость формирования готовности к обучению, спиралевидного построения содержания обучения, учения как процесса создания обучающимся собственного «культурного поля» социального характера, обусловленного конкретным культурно-историческим контекстом, трехфазность процесса получения информации (уяснение, трансформация, оценка). Обоснована иерархичность строения усваиваемых навыков и определены составляющие процесса обучения: явления; условия – внешние (организация процесса обучения) и внутренние (наличие у стажеров необходимых понятий и навыков для обучения); продукты или результаты (основные виды поведения, усваиваемые в ходе обучения). Данное учение отдало знанию решающую роль в поведении и в обучении как процессе овладения и преобразования информации. Указало на значимость внешних и внутренних условий обучения, на связь новой информации и прежнего опыта человека. Теория недостаточно аргументирует излишнюю «интеллектуализацию» человека и процесса обучения, сводит цели обучения к овладению знаниями и формально-логическими операциями.

Особая роль отводится мастерству *мотивации*. Учебная деятельность, как и любая другая, побуждается и осуществляется под воздействием *потребностей* человека, конкретизированных в мотивах. Следовательно, чрезвычайно важно формировать мотив, поддерживать и стимулировать его. Мотивы, побуждающие взрослых учиться, могут быть *материальными* (возможность с помощью обучения освоить новую профессию и заработать больше денег); *социальными* (обучение может улучшить социальный статус); *внутренними* (обучение может служить стабилизирующим моментом); *страховочные* (обучение может повысить конкурентоспособность); *самоутверждения* (саморазвитие, получение признания); *досуговыми* (удовольствие от интересного общения, отдых от однообразия домашних дел). В жизни все виды мотивации взаимодействуют, дополняя друг друга, и лишь в совокупности составляют движущую силу, достаточную для порождения полноценной деятельности, в частности учебной. Интеграция всех мотивов обеспечит постоянный интерес к учебе и ее успешность. Сегодня мотивацию стимулируют посредством перераспределения ролей между андрагогом и обучающимся. Стажер принимает на себя преподавательские функции по организации процесса обучения, его планированию, стимулированию и др. Однако не следует забывать, что сверхмотивация снижает эффективность любой деятельности.

Интересным представляется исследование особенностей мотивации профессионального обучения, поскольку профессиональная деятельность и подготовка к ней являются ключевыми в жизни взрослого человека. Учеными выявлена двухуровневая структура мотивации профессионального обучения: система мотивов профессиональной деятельности и система мотивов профессиональной переподготовки. Мотивы профессиональной деятельности являются ведущими в системе общей мотивации.

Мотивационную сторону активности в обучении можно рассматривать: во-первых, как широкие социальные мотивы учения – они определяют решение задачи минимум; во-вторых, как собственно учебные интересы – обеспечивают «внутреннюю» основу учения. Содержание первой задачи – включение человека в учебный процесс – решается предоставлением информации о возможности карьерного роста либо трудоустройства после профессионального обучения. Субъективная значимость профессиональной деятельности переносится на профессиональное обучение как на этап ее достижения. Содержание второй задачи – активизация познавательной потребности человека в обучении, т.е. обеспечение проблемной включенности в учебную ситуацию. Это внутренний мотиватор, а значит, более мощный.

Высокий уровень мотивационной готовности к обучению поддерживают современные технологии обучения, создающие «напряженное психологическое поле». Сама учебная деятельность разворачивается как деятельность достижения. При организации профессионального обучения взрослых в максимальной степени должны быть учтены индивидуальный характер мотивации и особенности ее динамики.

Прежде всего мотивирует *конфиденциальный характер* процесса обучения. Включение третьего (внешнего) лица в диалог стажера и андрагога (особенно относительно оценки возможных неудач) нежелателен.

Лучшей психологической основой обучения является *положительная реакция андрагога на действия обучающегося*. В любой ситуации следует искать то, за что можно его похвалить, тем самым вызывая и поддерживая мотивацию к продолжению учебы. Кратко это можно определить формулой «мотивация положительной реакцией».

Необходимо *поощрять «учение с целью»*. Стремление к учению повышается, если стажеры «видят» совместно поставленные цели, и прежде всего цели краткосрочные (мини-цели), достижимые за сравнительно небольшие этапы обучения. Достижение мини-цели завершает один и начинает следующий этап. Тем самым демонстрируются успехи на пути постоянного приближения к главной цели (например, получению желаемого диплома, позволяющего быстро найти работу).

Наиболее эффективно мотивирует *постоянная поддержка личного мнения обучающегося о самом себе*. Такие оценки, как «умный», «способный», «талантливый», «глубокий», «трудолюбивый» не должны пугать андрагога. «Я способен», «я должен», «я могу» — это те личностные мотивы, которые необходимо сформировать у стажера.

Однако мотивация к учебе может быть утрачена на любом этапе. Симптоматичны нежелание учиться, поиск причин и оправданий плохой успеваемости, систематическое невыполнение учебных заданий. Немаловажно вовремя заметить регресс и задействовать механизмы, побуждающие активность обучающихся. Сочетание методов традиционных и активизирующих обучающихся мотивирует обучение и продолжение образования. Например, это могут быть беседа и опрос, рассказ с демонстрацией кинофильма, комментарии и последующие ответы обучающихся на установочные вопросы, инструктаж и индивидуальное учебно-производственное задание, фронтальная контрольная работа и дифференцированное тестирование, обзорная лекция с выделением проблемно-дискуссионных вопросов и деловая игра и т.п.

7.3. СОЗДАНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ

Создание комфортных *физических условий обучения* (в случае очного обучения) предполагает, прежде всего, наличие соответствующих целям обучения и количеству обучающихся и обучающих помещений, необходимых для организации самого процесса обучения, а также для отдыха в перерывах между занятиями. Эти помещения должны быть обеспечены соответствующими освещением, вентиляцией, акустикой. Важную роль для процесса обучения (как и для любого другого вида деятельности человека) играет комфортная цветовая гамма окружающих поверхностей. Давно выяснено, что темные или яркие тона стен, потолков, полов, стеллажей и т. п. либо угнетают, либо слишком раздражают психику действующих в этой среде людей. Поэтому для окрашивания указанных поверхностей необходимо подбирать неяркие, светлые тона (светло-коричневый, светло-серый и т.д.).

При обучении как незрелых, так и взрослых весьма желательно, чтобы помещения учебных заведений имели не слишком формальный вид и были украшены растениями, картинами, аквариумом с живыми рыбками и прочими атрибутами, создающими хорошее настроение и благотворно влияющими на психику.

К благоприятным физическим условиям относится и необходимое для обучения звуковое сопровождение занятий, а также музыкальный фон пауз.

Важнейшее значение имеет обеспечение обучающихся и обучающихся удобными рабочими местами, т. е. конструкция и расположение рабочих мест обучающихся и обучающихся. Прежде всего, необходимо отметить, что, как показывает практика многих стран мира, наиболее удобным и адекватным целям обучения рабочим местом обучающегося является индивидуальный, рассчитанный на одного человека стул с откидной крышкой столика. Но самое главное – порядок, в котором расположены эти рабочие места.

Принятое с древних времен во многих странах мира расположение двухместных парт или столов рядами, в затылок друг другу, рассчитано на обучение детей, внимающих только учителю, направлено на предотвращение их отвлечения от урока, точнее, от учителя и предполагает лишь одну взаимосвязь: учитель – ученик.

Обучение взрослых, как мы уже выяснили, предполагает активную работу всех участников процесса обучения, взаимодействие обучающегося как с обучающим, так и с другими обучающимися, более того, их взаимопомощь в процессе обучения, обмен опытом, общение, дискуссии. Общаться лишь с обучающим и с затылками сидящих впереди коллег для взрослого просто неприемлемо. Вот почему при обучении взрослых (впрочем, во многих школах других стран также и при обучении невзрослых) необходимо располагать рабочие места таким образом, чтобы все обучающиеся в небольших группах (до 30 человек) видели друг друга и обучающего, могли свободно общаться как с обучающим, так и друг с другом. Оптимальное расположение рабочих мест при обучении небольшой группы взрослых – полукруг с рабочим местом обучающего в центре. Эффективность обучения при этом возрастает пропорционально росту взаимосвязей между обучающим и обучающимися.

Кроме того, рабочие места необходимо располагать в зависимости от целей и избранной формы обучения. Так, например, при групповой работе необходимо объединить рабочие места в то количество групп, которое предусмотрено данным видом работы. При проведении «круглых столов» рабочие места, естественно, образуют этот самый круглый стол и т. п.

При проведении лекционных занятий в большой аудитории необходимо располагать обучающихся амфитеатром, с тем чтобы всем присутствующим были четко видны лектор, доска, экран, схемы и т.п.

Наиважнейшим условием эффективной организации процесса обучения взрослых является создание благоприятной *психологической атмосферы обучения*. Естественно, это необходимое условие для организации любого процесса обучения, любых

обучающихся. Однако при обучении взрослых эта атмосфера отличается целым рядом специфических черт, обусловленных особым статусом взрослых людей при обучении.

Благоприятная психологическая атмосфера обучения взрослых людей характеризуется прежде всего **взаимным уважением** участников процесса обучения, **эмпатическим, доброжелательным** отношением друг к другу. Для обучения взрослых огромное значение имеет тот факт, что на всех этапах процесса обучения осуществляется совместная деятельность всех участников процесса обучения. А она предполагает **взаимопомощь**, товарищеское отношение обучающихся друг к другу. Очень важно, что это взаимодействие обучающихся и обучающихся развивает, причем как у обучающихся, так и у самих обучающихся, навыки работы в коллективе, умение рационально распределять совместные усилия, использовать сильные стороны участников процесса обучения.

Андрагогические принципы обучения предписывают: *отказ от критики участников процесса обучения; обеспечение свободы мнений; отказ от мер наказания и порицания обучающихся, уважение плюрализма жизненных позиций.*

При обучении взрослых всем участникам процесса обучения, как самим обучающимся, так и обучающим, очень важно понять, что каждый взрослый человек имеет право на собственное мнение и может свободно его высказать. И каким бы оно ни могло нам показаться неверным, смешным, даже глупым, мы обязаны дать возможность человеку высказать, защитить его. Мы можем не согласиться с этим мнением или с аргументацией коллеги. Однако в этом случае мы можем только противопоставить аргументацию своей позиции, но никак не дискредитировать позицию другого участника процесса обучения, а тем более – его самого.

Ну и само собой разумеется, обучающие ни в коей мере не имеют права наказывать или порицать взрослых обучающихся (конечно, исключая случаи антиобщественного поведения). Именно потому, что каждый взрослый человек имеет право занимать свою собственную жизненную позицию и придерживаться ее и в процессе обучения.

Такая атмосфера способствует выработке у участников процесса обучения иммунитета от страха свободно высказывать свое мнение в любой ситуации, в любой аудитории, помогает их самоутверждению, укрепляет их веру в свои силы, в реализацию своих возможностей.

Естественно, соблюдение приведенных выше правил имеет громадное значение не только для организации процесса обучения, но и для поведения человека в других сферах его деятельности, в других ситуациях, а в конечном итоге это ведет к выработке норм цивилизованного, демократического жизнеповедения.

7. 4. СОЗДАНИЕ БЛАГОПРИЯТНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ОБУЧЕНИЯ

При создании благоприятных условий обучения очень важно снабдить взрослых такими учебно-методическими материалами (учебными программами, учебниками, учебными пособиями, методическими рекомендациями, хрестоматиями и т.п.), которые учитывают особенности взрослых обучающихся и потому по целому ряду характеристик существенно отличаются от учебных материалов, используемых при обучении незрелых.

Материалы, рассчитанные на обучение взрослых, необходимо разрабатывать на определенных научно-методических принципах.

Научно-методические принципы разработки учебно-методических материалов (учебных программ, учебников, учебных пособий, методических рекомендаций и т. п.) для обучения взрослых включают в себя как общие, характерные для подготовки любого учебного материала, так и специфические, определяемые особенностями обучения взрослых.

Общие принципы разработки учебно-методических материалов опираются на общедидактические принципы обучения. При создании учебных материалов особенно важно учитывать общедидактические принципы научности, доступности, систематичности, последовательности обучения, стимулирования положительного отношения к образованию, развития познавательных интересов обучающихся.

Исходя из них, *общие научно-методические принципы разработки учебно-методических материалов для взрослых обучающихся* предусматривают:

- *научность*, т. е. соответствие материала основным положениям и закономерностям изучаемой области знания;
- *доступность* для обучающихся, т.е. возможность воспринять и освоить материал;
- *систематичность* и *последовательность* изложения, что облегчает изучение материала;
- создание содержательных и структурных компонентов, которые бы способствовали формированию и развитию *познавательных интересов* обучающихся, *стремления к постоянному совершенствованию*.

Эти принципы, как уже отмечалось, характерны для создания любого учебно-методического материала. Однако важно отметить, что они должны соблюдаться при разработке научно-методических материалов для обучения взрослых.

Специфические требования, предъявляемые к созданию учебных материалов для обучения взрослых опираются на андрагогические принципы обучения. Последние, в свою очередь, определяют *специфические научно-методические принципы* создания учебно-методических материалов для обучения взрослых. Причем разные андрагогические принципы в различной мере определяют те или иные научно-методические установки.

Основной особенностью учебно-методических материалов для обучения взрослых является их *ориентированность на самостоятельную деятельность обучающихся* по своему обучению. Как уже отмечалось, самостоятельная деятельность обучающихся представляет собой самоуправляемые действия по организации процесса обучения на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания, коррекции. Эта деятельность определяется прежде всего *принципом приоритета самостоятельного обучения взрослого обучающегося*. При этом данная деятельность не может не быть осознанной – и потому она опирается на принцип осознанности обучения. Самостоятельная деятельность обучающегося неизбежно является индивидуальной – отсюда опора на *принцип индивидуализации обучения*. Естественно, он опирается на наличный жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося – потому так важен в данном случае *принцип опоры на опыт обучающегося* в его обучении. Самостоятельную деятельность обучающегося во многом определяет его антропосфера, т. е. социокультурное, бытовое, профессиональное окружение. Отсюда большое значение имеет андрагогический принцип контекстности обучения. Кроме того, важное значение для самостоятельной деятельности обучающегося имеет и его установка на безотлагательное применение полученных им знаний, умений, навыков и качеств, т. е. андрагогический *принцип актуализации*.

Принцип ориентированности учебных материалов на самостоятельное обучение обучающихся предопределяет следующие их *характеристики*:

— *достаточную полноту изложения*, т. е. любые учебные материалы, предназначенные для взрослых, должны содержать такой объем информации, который бы позволял обучающемуся самостоятельно, с минимальной помощью преподавателя, овладеть необходимыми ему знаниями, умениями, навыками и качествами;

— наличие **системы опорных ориентиров**, задача которых – помочь обучающимся оперативно составить общее представление об изучаемом предмете, свободно ориентироваться в расположении учебного материала, быстро находить необходимую информацию. В качестве таких ориентиров могут выступать общепринятые разделы, главы, параграфы, подробное оглавление, а также выделенные в тексте определения, термины, формулировки закономерностей, важные смысловые фразы или слова, фамилии крупных ученых, имеющих отношение к изучаемой проблеме. Важную роль при построении учебного материала для взрослых играют проблемно-контрольные вопросы. Большое значение имеют также различные таблицы, схемы, графики, рисунки;

— учебно-методические материалы для обучения взрослых обязательно должны содержать **систему заданий для самоконтроля**, предлагать образцы или варианты решения той или иной проблемы, а также ключи для определения точности выполнения задания. Эти задания должны быть четко сформулированы, что особенно важно при ориентации на самостоятельное обучение взрослых;

— совершенно необходимо, чтобы учебные материалы для обучения взрослых содержали полную и систематизированную **справочную информацию**: точные ссылки (сноски или отсылки к списку литературы) на используемые источники, особенно при цитировании; оформленные по требованиям стандартов списки литературы, указатели источников, имен и т. п. Все это позволит обучающимся при необходимости и желании самостоятельно вести поиск необходимой им информации;

— учебно-методические материалы для обучения взрослых должны быть организованы таким образом, чтобы позволить обучающимся совместно с обучающими осуществлять **отбор материалов**, необходимых конкретным обучающимся для достижения индивидуальных целей обучения, т. е. предоставлять возможность выделения или конструирования в изучаемом материале **индивидуальной учебной структуры**.

Помимо обучающихся учебно-методическими материалами могут и должны пользоваться и обучающие. **Принцип предназначенности для обучающихся и обучающих** предопределен уже упоминавшимся **андрагогическим принципом приоритета самостоятельного обучения**, а также **принципами совместной деятельности обучающихся и обучающих и системности обучения**. Принцип системности в данном случае предопределяет соответствие ставящихся в учебном материале задач их объяснению и формам контроля. Соблюдение этого принципа в равной степени обязательно как для обучающихся, так и для обучающих. Принцип совместной деятельности предопределяет совместную работу обучающихся и обучающих

по освоению обучающимися учебно-методического материала на различных этапах процесса обучения.

Принцип предназначенности для обучающихся и обучающихся требует, чтобы учебно-методические материалы содержали достаточный фактический, информационно-справочный и концептуальный материал, которым могли бы пользоваться как обучающиеся, так и обучающие. Эти материалы должны позволять обучающим иметь полное представление о всех параметрах и целях, а также о концепции обучения и построения того или иного материала. Это позволит обучающим оказывать реальную и конкретную помощь взрослым обучающимся в их самостоятельной учебной деятельности.

Важнейшей характеристикой учебно-методических материалов, предназначенных для обучения взрослых, является наличие в них **проблемно-контрольных вопросов** к изучаемым темам. Эти вопросы либо ставятся преподавателем, либо содержатся в самом учебном материале, как правило, **перед** изучением определенной темы или раздела. Они формулируются таким образом (и в этом состоит их **назначение** и **отличие** от обычных контрольных вопросов в материалах, предназначенных для обучения невзрослых), чтобы, во-первых, нацелить обучающихся на самостоятельное осмысление той или иной проблемы, а во-вторых, активизировать имеющийся у них жизненный опыт. Взрослые обучающиеся, опираясь на свой жизненный опыт и предыдущую подготовку, пытаются дать предварительный ответ на эти вопросы на уровне своей компетенции, т.е. они сами ищут определенные подходы, пути решения тех или иных проблем. В-третьих, как мы уже упоминали выше, эти вопросы предназначены для того, чтобы дать обучающимся определенные ориентиры для изучения учебного материала, подготовить их к освоению неизвестного материала, наметить перспективу, направление изучения того или иного раздела или темы. Четвертая функция данных вопросов – контролирующая, т. е. те же самые вопросы, возможно в несколько видоизмененном виде, необходимо задать обучающимся **после** изучения определенной темы. Полнота и основательность ответов на эти вопросы после изучения материала и будут свидетельствовать о степени изученности материала конкретной темы.

В отличие от контрольных вопросов к темам в материалах, предназначенных для обучения невзрослых, проблемно-контрольные вопросы в материалах для взрослых обучающихся ориентированы прежде всего на самостоятельную деятельность обучающихся в соответствии с **принципом приоритета самостоятельного обучения**. Эти вопросы способствуют тому, чтобы в поисках ответа на них обучающиеся опирались

на свой опыт – здесь важнейшую роль играет **принцип опоры на опыт в обучении**. Они направлены на **развитие** у обучающихся новых **образовательных потребностей**, опираясь при этом на соответствующий андрагогический принцип. Проблемно-контрольные вопросы в материалах для взрослых требуют **осознанного отношения** к обучению со стороны обучающихся. В соответствии с **принципом системности** эти вопросы должны полностью соответствовать целям и содержанию обучения, а согласно **принципу актуализации** результатов обучения они должны способствовать овладению конкретным, необходимым для безотлагательного использования материалом.

Одним из важнейших научно-методических принципов разработки учебных материалов для взрослых является **ориентация на разноуровневое освоение учебного материала**. Этот принцип обусловлен **всей совокупностью андрагогических принципов обучения**. В соответствии с ним учебный материал для взрослых предполагает несколько моделей изучения, рассчитанных на разный уровень освоения. При этом, в отличие от педагогического принципа разноуровневого освоения материала, предполагающего различный объем усвоения стандартного материала с единой образовательной целью в зависимости от индивидуальных особенностей учащегося, принцип разноуровневого освоения учебного материала при обучении взрослых предполагает наличие различных образовательных потребностей и целей обучения и в соответствии с этим разный объем, разное содержание, различные формы, методы и другие параметры процесса обучения, т. е. индивидуальные учебные программы.

При обучении взрослых, рассчитанном на удовлетворение различных образовательных потребностей, очень важно выделять **обязательный минимум** содержания, некий стандарт, который бы при всем разнообразии индивидуальных программ обучения позволил достигать сопоставимого уровня подготовки по определенным программам обучения. Иначе говоря, обучающиеся должны овладеть определенным минимумом, который бы позволял считать, что они в достаточной для общества мере владеют той или иной программой обучения и одновременно при изучении определенного материала достигают своих индивидуальных целей.

Данный научно-методический принцип разработки учебных материалов для обучения взрослых опирается на общие андрагогические **принципы приоритета самостоятельной деятельности обучающихся, актуализации результатов обучения и системности обучения**. Тем самым выделенный обязательный минимум содержания должен быть доступен для самостоятельного освоения обучающимися, позволить достичь

обучающимся их конкретных целей и быть увязанным с общими задачами курса обучения.

Одним из главнейших научно-методических принципов подготовки учебных материалов для обучения взрослых, позволяющим им в наибольшей степени адаптировать курс обучения для удовлетворения своих образовательных потребностей и достижения своих целей обучения, является **принцип введения дополнительного материала**. Он предполагает введение дополнительного учебного материала за счет: а) расширения обязательных тем; б) введения дополнительных тем; в) введения региональных, местных компонентов обучения; г) введения материалов для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей конкретных обучающихся. Этот принцип позволяет максимально учитывать интересы обучающихся, а также и других субъектов общественной жизни (общественных, государственных, образовательных структур) при обучении взрослых.

Наличие в учебных материалах обязательного и дополнительного материала предопределяет необходимость введения минимум двух списков рекомендуемой для изучения литературы: обязательной и дополнительной. В научно-методическом плане этот принцип также опирается практически на все общие андрагогические принципы обучения.

Очень важно для обучения взрослых, учитывая андрагогические принципы приоритета самостоятельного обучения, совместной деятельности обучающихся и обучающихся, опоры на опыт обучающихся, индивидуализации, системности, контекстности, осознанности обучения, рекомендовать для изучения каждой темы наиболее целесообразные и адекватные поставленным целям обучения формы, методы, средства обучения и оценивания результатов обучения. Научно-методический принцип **рекомендации форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения** позволяет в максимальной степени учесть образовательные потребности, цели обучения, индивидуальные психологические, социальные, профессиональные, бытовые особенности обучающихся. Как правило, рекомендуемые средства, формы, методы обучения направлены на развитие творческого, самостоятельного подхода к обучению и включают в себя в основном проблемно-активные формы и методы учебной деятельности.

Общеандрагогические принципы приоритета самостоятельного обучения, осознанности обучения, развития образовательных потребностей предопределяют научно-методический **принцип введения** в текстовые учебные материалы для обучения взрослых **терминологического словаря-справочника**. Указанный словарь – важный элемент

учебных материалов для обучения взрослых. Он существенно облегчает усвоение изучаемого материала и вместе с тем способствует развитию познавательного интереса, самостоятельному, творческому поиску информации, развитию образовательных потребностей обучающихся.

Указанные основные общие и специфические научно-методические принципы разработки учебных материалов для обучения взрослых распространяются на все виды учебно-методических материалов. Однако каждый вид требует использования и более частных, конкретных принципов их создания, обусловленных разными причинами: а) жанром учебно-методического материала; б) особенностями контингента обучающихся, на которых он рассчитан (возраст, цели обучения, уровень подготовки, образовательные потребности и т.д.); в) спецификой изучаемого материала (обязательный или факультативный; общеобразовательный или профессионально направленный; естественно-научный или гуманитарный и т.п.).

Учебные материалы для взрослых должны быть подготовлены в соответствии с названными выше научно-методическими принципами. Конечно, далеко не каждый обучающийся сможет самостоятельно разработать необходимый для конкретных обучающихся учебно-методический материал. Однако в любом случае необходимо стремиться адаптировать учебные материалы к особенностям взрослых, учитывая рассмотренные выше научно-методические принципы.

В частности, следует иметь в виду, что, как выяснили психологи, с возрастом у человека в результате обучения, приобретения жизненного опыта, влияния культуры, цивилизации усиливаются такие черты, как основательность суждений, рациональность умозаключений, склонность к анализу, дедуктивному мышлению, так что учебные материалы для обучения взрослых должны подавать информацию в сжатом, концентрированном виде. Процесс обучения взрослых необходимо обеспечить такими учебными материалами, которые бы содержали много таблиц, схем, графиков, плакатов. Это способствует более успешному овладению взрослыми учебным материалом. Учебные материалы для обучения взрослых могут содержать также значительный фактический материал, который взрослым легче, чем невзрослым, путем дедукции, умозаключений свести в определенную систему, схему.

В создании таких учебных материалов в целях обучения конкретных индивидов могут и должны участвовать как обучающие, так и обучающиеся. Таковы основные операции на этапе создания благоприятных условий обучения

7.5. ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Организационно-деятельностная модель процесса обучения – систематизированный комплекс основных закономерностей, учитывающих особенности участников процесса обучения: андрагога, обучающегося и учебной группы.

Процесс обучения имеет несколько этапов: планирование, реализация, диагностирование, оценивание, коррекция.

В андрагогическом процессе учебная группа, как активный и весьма существенный компонент познавательного процесса, активно участвует в формировании знаний, умений и навыков конкретной личности. Не секрет, что обучение «один на один» и обучение при участии третьего лица/лиц отличается по результативности, организации, используемым методам, формам и средствам..

Андрогогический процесс необходимо «настраивать» на специфические характеристики всех элементов системы обучения взрослых: андрагога, стажера, учебной группы, содержания, источников и средств, форм и методов обучения (табл. 7.1).

Таблица 7.1

Сравнение педагогического и андрагогического обучения

Признаки педагогического обучения	Признаки андрагогического обучения
Двусторонний характер: обучающий — обучающийся	Трехсторонний характер: обучающий — обучающийся — учебная группа
Совместная деятельность учителей и учащихся ограничивается процессом обучения	Совместная деятельность обучающего, стажера и учебной группы на всех этапах познавательного процесса (от его подготовки до анализа результатов)
Руководство со стороны учителя по формированию знаний, умений и навыков	Помощь, стимулирование и содействие андрагога в переводе личности в режим постоянного саморазвития и самообучения
Планомерная организация и управление процессом обучения	Андрогогический менеджмент, ориентированный на максимальную эффективность познавательного процесса
Целостность и единство процесса обучения	Целостность, единство, диагностичность и технологичность процесса обучения взрослых
Соответствие закономерностям возрастного развития учащихся	Соответствие возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся, накопленному ими опыту
Управление развитием и воспитанием учащихся	Помощь и организованное влияние на обучающихся, нацеленное на перевод их на

	самообучение, саморазвитие и самовоспитание
--	---------------------------------------------

В таблице 7.2 представлены результаты сравнения педагогической и андрагогической модели обучения взрослых, проведенного М.Ш. Ноулзом.

Таблица 7.2

Сравнение педагогической и андрагогической модели обучения

Параметр	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Самосознание обучающегося	Ощущение зависимости	Осознание возрастающей самоуправляемости
Опыт обучающегося	Малая ценность	Богатый источник обучения
Готовность обучающегося к обучению	Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением	Определяется стремлением к развитию личности и овладению социальными ролями
Применение полученных знаний	Отсроченное, отложенное	Немедленное
Ориентация в обучении	На учебный предмет	На решение проблемы
Психологический климат обучения	Формальный, ориентированный на авторитет преподавателя, конкурентный	Неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе
Планирование учебного процесса	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Определение потребностей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Формулирование целей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Построение учебного процесса	Логика учебного предмета, содержательные единицы	В зависимости от готовности стажера к обучению, проблемные единицы
Учебная деятельность	Технология передачи знаний	Технология поиска новых знаний на основе опыта
Оценка	Преподавателем	Совместное определение новых учебных потребностей, совместная оценка программ обучения

В педагогической модели обучения доминирует педагог. Именно он определяет параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. По объективным причинам (несформированность личности, зависимое экономическое и социальное положение, малый жизненный опыт, отсутствие осознанной потребности в обучении) обучаемый, так же как и учебная группа (класс), в педагогической модели занимает подчиненное положение (статус объекта манипулирования) и не участвует в планировании, организации, реализации и оценивании процесса обучения.

В андрагогической модели обучения доминирование обучающего изначально неприемлемо. Речь может идти только об организованном и целенаправленном, гибком и психологически настроенном влиянии на обучающегося. Право выбора любого элемента познавательного процесса (методов, форм обучения и пр.) всегда остается за стажером. При этом нельзя не учитывать мощное влияние учебной группы, в которой должна быть создана соответствующая психолого-андрагогическая атмосфера взаимодействия стажера с обучающим (дружеская, неформальная, основанная на взаимном уважении, совместной работе, поддержке и чувстве ответственности).

М.Ш. Ноулзом было проанализировано взаимодействие взрослых обучающихся и андрагогов-преподавателей, позволяющее эффективнее реализовать возможности каждого участника познавательного процесса (табл. 7.3).

Таблица 7.3.

Взаимодействие взрослых обучающихся и преподавателей

Взрослые обучающиеся	Преподаватель
Ощущают потребность в обучении	Нацеливает обучающихся на новые возможности самореализации. Помогает каждому уяснить его стремление к самосовершенствованию. Способствует тому, чтобы каждый обучающийся определил разрыв между устремлениями и нынешним уровнем своей деятельности. Помогает обучающимся определить затруднения в жизни, обусловленные нынешним уровнем подготовки.
Должны находиться в учебной обстановке, характеризующейся взаимным доверием и уважением, взаимопомощью, свободой самовыражения и допущением разных точек зрения	Обеспечивает комфортную физическую среду обучения (удобная мебель, освещение, интерьер, вентиляция, температура воздуха, возможность курить). Рассматривает каждого обучающегося как личность, имеющую ценность, уважает его чувства и мысли. Стремится установить отношения взаимного доверия и взаимопомощи, поощряя взаимные действия обучающихся и предотвращая конкуренцию и критику. Не скрывает своих чувств и вносит в учебный процесс дух совместного поиска истины
Уясняют цели обучения и воспринимают их как свои собственные	Вовлекает обучающихся в процесс определения целей обучения, в котором принимаются во внимание потребности обучающихся, учебного заведения, преподавателя, общества, логика учебных дисциплин
Берут на себя часть ответственности за планирование и осуществление учебного процесса и потому испытывают чувство причастности к нему	Делится с обучающимися своими соображениями относительно возможных направлений обучения, отбора учебного материала и методов обучения, совместно с ними принимает решение по этим вопросам
Принимают активное участие в осуществлении учебного процесса	Помогает стажерам организоваться в группы (учебные или проектные группы, самообучающиеся команды и т.д.), чтобы они взяли на себя ответственность за процесс совместного поиска
Участвуют в учебном процессе, который использует опыт обучающихся	Помогает обучающимся использовать их опыт в качестве источника обучения, применяя такие методы, как дискуссии, ролевые игры, разбор конкретных случаев и т.п. Подает информацию на уровне опыта конкретных обучающихся.

	Помогает обучающимся применять на практике их новые знания
Ощущают продвижение к поставленным целям	Вовлекает обучающихся в поиск взаимоприемлемых критериев и методов оценки продвижения к целям обучения; помогает развивать и применять приемы самооценки в соответствии с выработанными критериями

Представляют несомненный интерес условия применения андрагогической модели с учетом основных характеристик обучающихся. Рассмотрим наиболее существенные требования к организации процесса обучения взрослых.

Обстановка во время обучения должна быть максимально благоприятной – непринужденность в отношениях между участниками, недирективный тон наставников. Важна также и внешняя обстановка – состояние здания, устройство помещения и др.

Преподаватель должен знать свой предмет и уметь преподнести его аудитории, а еще лучше – увлечь им. Это является также одним из условий снятия стрессовой ситуации. Необходимо регулярно проверять уровень знаний обучающихся. Каким бы высоким ни было мастерство преподавателя, без этого невозможно добиться хороших результатов. Обязателен предварительный и сопровождающий диагностический анализ. Часто для этого достаточно нескольких простых вопросов. Следует избегать вопросов типа «поняли или нет», а определять это по знаниям и умениям обучающихся, повторяя свое сообщение и проверяя, достигло ли оно адресата. Каждому человеку свойственно свое восприятие, часто слишком абстрактная информация плохо усваивается обучающимися. Нужны конкретные иллюстрирующие теорию примеры или организация практических упражнений.

Обучающийся. Наличие некоторого объема знаний по данной теме способно пробудить у стажера любопытство или вызвать интерес. Нельзя допускать, чтобы он форсировал обучение, не имея к этому достаточной мотивации.

Установлено, что для юношеского возраста более корректно применение андрагогической модели, чем педагогической.

Взрослому обучающемуся присущ высокий уровень самосознания и ответственности; наличие жизненного опыта и практических навыков, предварительной подготовки в той области, в которой проходит обучение; стремление при помощи обучения достичь определенной цели; активное участие в организации процесса обучения. При повышении квалификации наличие практических навыков и умений может служить: во-первых, базой для дальнейшего обучения; во-вторых, источником знаний для учебной группы; в-третьих, объектом систематизации и теоретического обобщения для структурирования системы знаний в данной области деятельности.

Процесс обучения. Достижение поставленной цели не всегда означает успешность обучения. Слишком легкие или, наоборот, слишком сложные упражнения тормозят формирование знаний и умений, так как и в том, и в другом случае стажер не ощущает прогресса. Для облегчения восприятия можно дробить темы на части. Интенсифицирует обучение адекватность методов и дополнительных средств. Преподаватель должен подбирать соответствующие упражнения, вызывать вопросы обучающихся, мотивировать их обучение, направленное на решение конкретных проблем.

Учебный курс должен строиться на мониторинге содержания, форм и методов обучения в группе; на постановке целей и поиске необходимых знаний; на связи с практикой и проверке с ее помощью полученных результатов; на диалоге между членами группы. Все участники познавательного процесса должны разделять ответственность за процесс обучения и его результаты.

Обучение должно быть интенсивным и проводиться в минимальные сроки. Комбинирование группового и индивидуального самообучения способствует развитию творческого и критичного мышления. Обучение для взрослого – это не столько получение знаний, сколько их отбор, систематизация, синтез, открытие и диалог.

Оценка. Преподаватель должен отслеживать прогресс обучения стажеров и оценивать его.

Основные характеристики андрагогического процесса представлены в табл. 7.4.

Таблица 7.4

Организация андрагогического процесса

Особенности взрослых в процессе обучения	Требования к организации процесса в зависимости от особенностей обучения взрослых
Учат только то, что хотят учить	Обучающихся нужно заинтересовать (мотивировать). Нельзя форсировать обучение
Учатся тогда, когда чувствуют в этом необходимость	Следует доказать обучающимся необходимость обучения и, по возможности, в короткий срок
Учатся в процессе деятельности	Необходимо при обучении организовать прохождение практики
При обучении должны решить проблемы, связанные с реальной жизнью	Надо разыгрывать с ними ситуации, близкие их жизненному опыту
Накопленный опыт, предыдущая подготовка определяют отношение к учебе	Устанавливаемая взрослыми связь между тем, что они изучают, и тем, что уже знают, может быть полезной, когда обучение дополняет профессиональный опыт, либо создавать трудности, когда оно переворачивает привычки обучающихся. Преподавателю следует учитывать профессиональный опыт обучающегося

Жизненный опыт стажера может быть использован в обучении как им самим, так и его коллегами по учебе	Несмотря на то, что обучающийся занят освоением нового, всегда можно найти то, что он в этом новом уже знает, и опереться на эти уже сформированные знания и умения
Лучше учатся в непринужденной обстановке	Методы обучения, окружающая обстановка не должны напоминать школьные годы; надо создавать максимально располагающие и комфортные условия
Особенности взрослых в процессе обучения	Требования к организации процесса в зависимости от особенностей обучения взрослых
Ценят вариативность методов обучения	Следует избегать частого повторения одних и тех же методов, надо искать альтернативные способы передачи информации
Не желают, чтобы им выставляли оценки	Предпочтителен абстрактный характер оценки практических занятий и упражнений, в которые каждый стажер может внести что-то свое
Играют ведущую роль на протяжении всего процесса обучения	Надо привлекать обучающегося не только к усвоению информации, но и к процессу организации, планирования и пр. — вплоть до оценивания и коррекции обучения
Стремятся к самореализации, самостоятельности, самоуправлению	Взрослых обучающихся надо ставить в такие условия, когда они активно овладевают информацией, сами стремятся учиться, последовательно проходя все этапы (не перескакивая на следующий этап, не отработав предыдущий)
Цели обучения конкретны и направлены на решение жизненных проблем	Важно показать стажерам перспективу: что их ожидает в период обучения, что может быть использовано ими в работе и т.п.
Рассчитывают на безотлагательное применение полученных умений, навыков, знаний и качеств	Необходимо с самого начала выработать у обучающихся правильные навыки, постепенно увеличивать сложность и темп их работы
Учебная деятельность зависит от временных, пространственных, бытовых, профессиональных, социальных обстоятельств.	Желательна максимальная гибкость и индивидуализация организации обучения, усиление акцента на самообучение

Очень важно учитывать степень участия стажеров в организации учебной деятельности. Высший уровень характерен для стажеров, чья цель обучения далеко выходит за рамки конкретного курса и рассчитана на всю жизнь. Вместе с тем не каждый сразу готов учиться, активно участвуя в организации учебной деятельности. Даже те взрослые, которые самостоятельно организовывали свою профессиональную деятельность, не всегда готовы к самоуправлению в учебной деятельности (особенно если подобный опыт ими со временем утрачен).

Принято считать, что основной путь развития самостоятельности обучающихся – это организация их активной самостоятельной работы. Тем не менее, если мы хотим, чтобы она стала подлинно полноценной, стажеру необходимо получить опыт выполнения преподавательских функций: анализа, планирования, регулирования, оценки

деятельности. Между тем приобретение такого опыта напрямую зависит от взаимодействия стажера с преподавателем, от гармонического соответствия, корреляции их ролей (табл. 7.5).

Таблица 7.5.

Взаимосвязь особенностей обучающихся, преподавателя и методов обучения

Тип обучающегося	Тип преподавателя	Методы обучения
Зависимый	Учитель Наставник	Информационная лекция, инструктаж. Упражнения и т.п.
Заинтересованный	Воодушевляющий, направляющий, мотивирующий	Вдохновенные лекции, обсуждения и т.п.
Включенный	Содействующий, помощник	Дискуссии, семинары, групповые проекты
Самоуправляемый	Консультант, советник	Индивидуальная работа, работа самоуправляемых учебных групп на завершающих стадиях персон-обучения

Задачи андрагога состоят в отслеживании развития обучающихся и вовлечении их в более эффективные формы познавательного процесса, основанные на максимальной их активности.

Индивидуализация обучения предполагает учет особенностей стажеров, уровня его развития, готовности к самостоятельной учебной деятельности.

Индивидуализация реализуется в различных формах и методах организации познавательной деятельности и зависит от дидактических целей и содержания обучения, особенностей контингента: его базового образования, квалификации, опыта учебной и трудовой деятельности, возраста, психологического состояния, способностей к усвоению, обобщению и воспроизведению новой информации. Немалое значение имеют семейное положение обучающегося, степень удаленности места жительства от учебной базы, а также опыт преподавателя в обучении взрослых, подготовке необходимых методических и дидактических материалов.

Для правильной организации обучения помимо общевозрастных важны индивидуальные психологические особенности стажеров (уровень умственного развития, обучаемости и обученности, скорость усвоения), наличие специальных способностей, владение приемами учебно-познавательной деятельности, психологическая готовность к обучению, навыки самостоятельного учения, специализация предшествующего обучения и т. п. Следует учитывать состояние здоровья, ценностные ориентации, потребности, пристрастия и наклонности обучающегося.

Прежний опыт стажера может играть как положительную, так и отрицательную роль. С одной стороны, личностный, социальный, профессиональный опыт, свидетельствующий о зрелости человека, обеспечивает ему выигрышный старт к новым знаниям и умениям, с другой – привязывает стажера к знакомым ему стратегиям обучения, некогда приводившим к успешным результатам. При этом взрослые часто имеют негативный учебный опыт и предубеждения по отношению к учебе. Поэтому важно расширять (но не ломать) границы прежнего опыта, обучая не только новой профессии, но и методам и приемам управления самообучением.

Индивидуализация обучения может касаться темпов обучения, целей, методов, содержания учебного материала, требуемого уровня успеваемости и т.п.

Активизируют обучение его содержание, поддерживающие внимание приемы и методы, компетентность преподавателя.

Учебный материал тогда интересен, когда он отличается новизной, яркостью приведенных фактов, оригинальностью выводов, неординарным раскрытием казалось бы сложившихся представлений, глубоким проникновением в сущность явлений. Возбуждают мыслительную активность, удерживают внимание обучающихся такие задания, как: осмыслить проблемную ситуацию; решить познавательную задачу; осмыслить логику изложения, выделив в тексте главные положения; сравнить и сопоставить новые факты, примеры и положения с ранее изученными.

Активные методы обучения ориентированы на продуктивный, творческий и поисковый характер деятельности стажера. Эта большая группа методов объединяет дидактические (имитационные) игры, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, анализ конкретных ситуаций и др. Такие методы усиливают интерес к обучению, поощряют инициативу, рождают новые идеи и мысли, способствуют коммуникации и кооперации, побуждают к дискуссиям и спорам в группах, способствуют обмену мнениями, взаимоподдержке и др.

Эффективна опора на эмоции и подсознание. Так, приемы психологического тренинга активизируют восприятие, переосмысление, запоминание и применение информации. Они хорошо себя зарекомендовали при обучении бизнесу, маркетингу, практической психологии, педагогике и андрагогике, на интенсивных курсах обучения иностранному языку.

Интенсификация обучения, позволяющая достичь учебно-воспитательных целей в минимальные сроки при максимальном объеме учебного материала, требует применения научно обоснованных методов преподавания и учения, направленных на мобилизацию

творческих способностей личности. Особенно важно использовать методы, повышающие творческую самостоятельность обучающихся и преподавателя.

При организации интенсивного обучения надо руководствоваться определенными принципами. *Принцип группового взаимодействия* связывает цели обучения и воспитания, диктует выбор средств, способов и условий учебно-воспитательного процесса. Типы и способы учебного взаимодействия должны обеспечивать активную и постоянную вовлеченность стажеров в общение и обмен информацией. *Принцип личностного общения* включает в структуру воспитательных отношений в качестве обязательных условий личностные и социально-психологические факторы, предполагает неразрывное единство общения и учебно-познавательной деятельности. *Принцип личностно-ролевой организации учебного процесса* нацелен на превращение общения в творческий, личностно-мотивированный процесс, не имитацию деятельности, а подлинную самостоятельность обучающихся, совершение мотивированных поступков, повышение уровня коммуникативной мотивации и пр. *Принцип поэтапно-концентрической организации учебного процесса* предполагает распределение учебного материала по трем концентрикам в соответствии с моделью овладения общением: «синтез – анализ – синтез».

7.6. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Содержание обучения взрослых имеет явно выраженную социально-профессиональную и практико-ориентированную направленность. Оно обращено на развитие интеллектуального, творческого, психолого-физиологического потенциала личности.

Принципы формирования содержания:

— *гуманистичности* – ориентирует на общечеловеческие ценности, свободное развитие личности;

— *научности* – обеспечивает соответствие современным достижениям науки, социального и культурного прогресса;

— *последовательности* – предполагает развивающее восхождение каждого нового знания;

— *историзма* – демонстрирует наиболее значимые этапы становления изучаемой науки;

— *систематичности* – берет за основу взаимосвязи и соподчинения внешних и внутренних элементов системы обучения;

— *связи с жизнью* – ориентирует на проверку действительностью;

— *доступности* – обеспечивается логикой структуры, способом изложения, объемом изучаемого;

— *мобильности, динамичности и гибкости* – адаптирует к профессиональной или личностной специализации группы и индивида; обновляет материал в соответствии с требованиями личности, меняющимися условиями и социальным заказом;

— *индивидуальности* – максимально ориентирует на потребности и особенности конкретной личности.

Содержание учебного процесса фиксируется в учебном плане, программах по предметам или курсам, в учебных книгах, электронных накопителях информации.

Приступая к разработке содержания, андрагог должен ориентироваться на требования, которые предъявляет современное общественное производство к знаниям, умениям и навыкам работников. Так, установлены следующие требования к профессиональным качествам работников:

— «базовые» качества: ответственность, отзывчивость, новаторство, надежность, профессионализм, умение мобилизоваться в нестандартных ситуациях, уверенность в себе, инициатива;

— умение работать в команде, способность к операторским действиям по загрузке, контролю, эксплуатации оборудования;

— наличие абстрактного мышления для работы с кодами, понимание пространственного взаимодействия производственных объектов;

— умение работать с информационными технологиями и вычислительной техникой;

— умение вводить полученную информацию в систему.

Как уже отмечалось, разработка содержания обучения начинается с определения цели. Она задает объем и глубину изучаемого материала, способы и формы его подачи. Затем отбираются наиболее значимые и достоверные социальные и научные достижения с учетом насущных и перспективных общественных и личностных потребностей. Далее следует сопоставить запланированное содержание обучения с реальными материально-техническими и экономическими, кадровыми и прочими возможностями и условиями.

Отобранное содержание структурируется одним из следующих способов:

— *линейный* – обеспечивает систематичность, последовательность, непрерывность и неповторяемость тесно связанных между собой частей учебного материала;

— *концентрический* – предполагает возврат к ранее изученному материалу при нарастании сложности, широты и глубины охвата учебного материала;

— *спиральный* – задает последовательное и непрерывное расширение и углубление представлений об исходной проблеме;

— *смешанный* – комбинирует перечисленные выше варианты структуры.

Правильно выбранная структура содержания ориентирована на особенности и потребности стажеров.

Учебный план устанавливает продолжительность обучения (учебного года) и его отдельных частей (семестров, четвертей), полный перечень предметов и их распределение по периоду (сроку) обучения, число часов по каждому предмету за все время обучения и на изучение предмета в каждой группе (на курсе), число часов в неделю на изучение каждого предмета, структуру и продолжительность практикумов и пр. Основой для определения структурных компонентов учебных планов является модель учебного плана учреждений профессионального образования, которая служит ориентиром для проектирования примерной (типовой) и рабочей учебно-программной документации.

Типовой учебный план регламентирует содержание профессиональной подготовки для достижения профессиональной квалификации определенного уровня, а также служит ориентиром при формировании рабочей учебно-программной документации.

Примерный учебный план раскрывает варианты содержания обучения в соответствии с целями профессиональной подготовки: *первоначальное* обучение граждан, не имеющих профессиональной квалификации; *повышение квалификации* в рамках конкретной профессии; *переподготовка* рабочих и специалистов со средним или высшим образованием в данной или вне данной сферы деятельности.

Примерный учебный план устанавливает срок обучения рабочих, не имеющих профессиональной квалификации; наименование предметов, разделов, курсов обязательного обучения; примерный объем учебного времени на различные виды подготовки и его ориентировочное распределение по разделам, курсам и предметам; объем и варианты содержания дополнительного обучения; резерв времени на реализацию регионального компонента.

Обобщенная структура учебного плана позволяет организовать обучение как по рабочему учебному плану с традиционной (предметной) структурой, так и по учебным модулям, сформированным на основе отбора учебного материала в зависимости от цели обучения.

Предметное наполнение учебных курсов должно соответствовать профессиональным характеристикам, а для профессий, по которым разработаны стандарты профессионального образования, обязательным компонентам стандартов.

При определении перечня предметов учебного плана следует иметь в виду, что:

— *общетехнический курс* охватывает научные основы техники и технологии межотраслевого характера (обязателен для учебных планов по профессиям производственной сферы);

— *отраслевой или общепрофессиональный курс* ориентирован на определенный вид деятельности межотраслевого характера или на профессии одной отрасли, одного вида производства или социальной сферы;

— *социально-экономический курс* формирует правовую, организационно-управленческую и экономическую компетентность граждан, поведенческие умения на рынке труда;

— *специальный курс* вводит в теоретические основы конкретных видов профессиональной деятельности и формирует соответствующие практические умения.

Учебно-программная документация. В соответствии с методологией государственных стандартов профессионального образования предусмотрена двухуровневая технология проектирования содержания обучения: с одной стороны, обеспечивается реализация требований к рабочим и специалистам, а с другой – вариативность, ориентированная на региональную (местную) специфику производственной среды и трудовых процессов, требования работодателей или личные потребности граждан в обучении.

Предложен образец учебно-программной документации по конкретным профессиям (специальностям) – примерная учебно-программная документация (УПД), которая в случае адекватности целям учебного заведения может быть использована в качестве рабочей. Это позволяет *сформировать эталонный банк* содержания профессионального обучения. Такой банк открывает путь к широкому использованию новых информационных технологий при проектировании УПД, позволяет оптимизировать содержание профессионального обучения. Итак, новые технологии, заложенные в УПД, предполагают создание программ двух уровней – типовых и рабочих.

Типовая программа – единая программа для подготовки, как правило, рабочих сквозных профессий, занятых в различных отраслях производства. Типовая программа содержит основные требования к результатам обучения в соответствии со стандартами профессионального образования, что соответствует получению квалификации определенного уровня независимо от форм обучения. Типовая программа включает пояснительную записку, примерный тематический план, требования к результатам обучения по каждой теме, возможные уровни усвоения учебного материала, развернутое

описание содержания обучения по типовым темам. Пояснительная записка раскрывает подходы к трансформации типовой программы в рабочую, а требования к результатам обучения по каждой теме отражены в перечне специальных умений.

Рабочая программа по предмету раскрывает содержание профессионального обучения применительно к конкретным условиям, уровню квалификации и сроку обучения, времени на изучение предметов в учебном плане, состоянию материальной базы и т.п. Рабочая программа состоит из пояснительной записки, тематического плана, изложения целей обучения по каждой теме, развернутого пересказа содержания каждой темы (с рекомендациями по уровням усвоения), перечня средств обучения. Пояснительная записка разъясняет организационные и методические условия использования программы в учебном процессе. Тематический план рассчитан на выделенное в учебном плане время. Цели обучения по каждой теме устанавливают требования к умениям, соответствующие уровню квалификации.

УПД, как правило, ориентирована на ступенчатую форму обучения конкретной профессии, что позволяет подняться от низшего до высшего уровня квалификации (в соответствии с установленной системой тарификации), постепенно от разряда к разряду наращивая объем и сложность учебного материала. Учебные программы начального уровня квалификации фактически являются базовым блоком профессиональной подготовки. Ступенчатая (по уровням квалификации) структура УПД дидактически целесообразна при решении внутрифирменных задач, однако она не позволяет оперативно изменить содержание обучения в соответствии с потребностями рынка труда, не обеспечивает вариативность форм и методов подготовки. До сих пор УПД не удалось унифицировать по структуре и содержанию. Многие учебные программы перегружены профессионально невостребованным материалом. Традиционная методология составления УПД ориентирована в основном на профессии технического направления. Содержание учебных планов и программ, как правило, не отвечает задачам интенсификации, дифференциации, индивидуализации и вариативности обучения. Отсутствие в учебных программах четко сформулированных целей обучения не позволяет объективно оценить уровень усвоения учебного материала. Разработчики учебной документации не используют в полном объеме новые технологии проектирования содержания обучения, не предусматривают возможности формирования пакетов учебных модулей, в том числе и модулей трудовых навыков для выполнения конкретной работы или группы работ.

Учебная программа отражает содержание предмета в рамках основных параметров, обозначенных в учебном плане.

Чтобы достичь максимальной эффективности обучения, учебные программы должны отвечать определенным требованиям. Так, при обучении техническим профессиям они будут состоять в следующем:

- учет изменений в содержании труда рабочих;
- систематизация сведений прикладного характера;
- продуманное включение той или иной темы;
- систематизированное изучение основ специальных наук;
- тесная взаимосвязь отдельных тем и предметов (в частности, производственного обучения и спецтехнологии);
- воспитательная направленность (например, включение навыков социального общения).

В качестве примера учебный план может включать блоки базисной подготовки, повышения квалификации и индивидуализированной переподготовки. Обучающиеся распределяются по этим блокам с учетом результатов входного тестирования и предварительного собеседования. Каждый блок может содержать ряд обязательных дисциплин, на изучение которых отводится две трети учебного времени. Далее стажеры выбирают спецкурсы. В соответствии с ранговыми показателями спецкурсов составляется расписание. Каждый обучающийся получает «Меню курсов по выбору», в котором проставляет ранговое значение по всем предлагаемым курсам. В расписание могут быть включены несколько спецкурсов, получивших минимальные ранговые показатели. Если выбранные обучающимся спецкурсы не были реализованы, ему предоставляются индивидуальные консультации и возможность выполнять выпускную работу по избранной теме. В свидетельстве о повышении квалификации выставляются оценки, полученные на экзамене по профилирующему предмету и дифференцированные зачеты по спецкурсам.

Уверенно завоевывает позиции *модульный подход* (или блочно-модульный – по названию основных структурных элементов). Чаще всего он используется как алгоритм структурирования содержания обучения. Данный подход нацелен на рациональную организацию учебного процесса и учет неформальных факторов обучения (исходного уровня знаний обучающихся, индивидуальной скорости усвоения учебного материала). Минимизируя сроки обучения, он вместе с тем обеспечивает его высокое качество. Однако ему свойственны ограниченность применения для сложных профессий, существенные временные и материальные затраты при разработке учебных элементов.

По сути, модульный подход группирует содержание обучения в виде содержательно и функционально завершенных *структурных элементов* – блоков, модулей, модульных единиц. Это хорошо структурированная по форме, связно и легко адаптирующаяся система. Она позволяет гибко варьировать содержание обучения и учебный процесс в соответствии с целями, имеющимися ресурсами, а также потребностями рынка труда и производства.

В структуре модульного содержания обучения два уровня: макроуровень группирует содержание в блоки, модули, модульные единицы, а микроуровень – в учебные элементы. Блоки, в свою очередь, включают базовый и дополнительный модули. Базовый модуль обеспечивает начальную квалификацию по профессии/специальности, дополнительные модули – повышение ее уровня. Этим достигается преемственность при повышении квалификации.

Модульный подход к проектированию УПД, разработанный и применяемый Международной организацией труда (МОТ), заключается в выделении модульных единиц в содержании деятельности по профессии (специальности). При этом за модульную единицу принимается логически завершенная и приемлемая *часть работы* в пределах производственного задания, профессии или области занятости с четко обозначенным началом и окончанием. Следующим шагом является представление содержания обучения в виде набора *учебных элементов*. Каждый учебный элемент нацелен на овладение конечным практическим навыком и (или) приобретение теоретических знаний по данной работе. Здесь применяется специально разработанная методика перехода: модульная единица (вид работы) – набор учебных элементов.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Предложите механизмы мотивации взрослых на обучение.
2. Какие благоприятные физические условия необходимы для комфортного обучения взрослых?
3. Охарактеризуйте учебно-методические материалы для взрослых обучающихся.
4. Назовите основные отличия андрагогической модели обучения от педагогической.
5. Сравните различные подходы к модульной технологии обучения.

Основная литература

1. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Изд-во Института проф. образования Министерства образования России, 1995. – 336 р.

2. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 190 р.
3. **Громкова, М. Т.** Педагогические основы образования взрослых / М. Т. Громкова. – Москва : МСХА, 1993. – 163 р.
4. **Гузеев, В. В.** Лекции по педагогической технологии / В. В. Гузеев. – Москва : Знание, 1992. – 60 р.
5. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 187 р.
6. **Кулюткин, Ю. Н.** Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 305 р.
7. **Махмутов, М. И.** Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 367 р.
8. **Образование взрослых** : Реальности, проблемы, прогноз / под ред. С. Г. Вершловского. – Санкт-Петербург : УПМ, 1998. – 161 р.
9. **Подобед, В. И.** Образование взрослых: методологический аспект / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – Р. 30-37.
10. **Подобед, В. И.** Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В. И. Подобед, М. Д. Махлин. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – 119 р.

Дополнительная литература

1. **Батышев, С. Я.** Блочно-модульное обучение / С. Я. Батышев. – Москва, 1997. – 255 р.
2. **Бордовская, Н. В.** Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 299 р.
3. **Лесохина, Л. Н.** К обществу образованных людей / Л. Н. Лесохина. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО ; Гускарора, 1998. – 271 р.
4. **Материалы V Гамбургской конференции по образованию взрослых** / Международная конф. по образованию взрослых (Гамбург, 1999). – Нижний Новгород : Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т и др., 1999. – 75 р.
5. **Модульный подход к профессиональному обучению безработных граждан, незанятого населения, высвобождаемых работников: Из опыта России и Швеции** :

учеб.-метод. пособие / под общ. ред. П. Н. Новикова, Т. А. Васильковой. – Москва, 2001. – 128 р.

6. **Онушкин, В. Г.** Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е.И. Огарев. – Воронеж, 1995. – 231 р.

7. **Сластенин, В. А.** Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин ; Междунар. акад. наук пед. образования. – 4-е изд., стер. – Москва : ИЦ Академия, 2006. – 477 р.

Тема 8. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ, МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

План

- 8.1. Методы обучения взрослых
- 8.2. Технические средства обучения
- 8.3. Возможности виртуальной учебной среды
- 8.4. Формы организации обучения взрослых
- 8.5. Диагностика качества обучения взрослых
- 8.6. Технологии обучения взрослых

8.1. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Общая тенденция развития методов обучения взрослых заключается в переводе управляемой извне системы обучения в самоуправляемую, что практически означает переход к самоменеджменту обучающегося.

Методы обучения выполняют воспитательную и развивающую роль. Наиболее широко применимы для взрослого контингента лекции, беседы, контрольные и самостоятельные работы.

К настоящему времени еще не создана четкая классификация методов обучения взрослых, однако попытки некоторой их систематизации предпринимаются. Предлагается, например, следующая систематизация:

экспозиционные – содержание обучения организуется и представляется (экспонируется) обучающемуся посторонним источником – преподавателем, лектором, учебником, фильмом и т.п.;

управленческие – лидеры (ведущие дискуссий, руководители игр, авторы учебных программ) организуют и направляют учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных целей;

поисковые – содержание обучения не определено целиком и полностью заранее, поскольку учебный процесс содержит и постановку проблем, и поиск их решений. Обучающиеся сами отбирают и организуют информацию, содержание обучения с целью изучения проблемы и поиска ее решения. Главная цель – вовлечь стажеров в мыслительную деятельность, а восприятие содержания обучения, информации происходит попутно, в процессе «мышления – изучения проблемы – решения проблемы».

Эффективность обучения во многом определяется продуманным выбором того или иного метода. Считается, что практически любой метод может быть эффективным, если придать ему собственную личностную окраску, использовать приемы стимулирования интереса обучающихся. Выбор метода – это творчество, но основанное на знании дидактики взрослых. Сравним эффективность следующих методов обучения:

Методы	Эффективность (условные единицы)
Текст учебника	1
Конспектирование	1,5
Рисунок (схема)	2
Экспериментальное задание	3,2
Лабораторная работа	4

Часто можно услышать о невероятных успехах, достигнутых с помощью того или иного метода. Однако необходимо предостеречь: ни один из методов не является панацеей. Нельзя отдавать предпочтение проблемно-развивающим методам в ущерб остальным, поскольку это может существенно снизить ожидаемый результат. Хороших результатов при работе со взрослым можно добиться только комплексным, целесообразным и системным использованием различных методов. На выбор методов преподавания и учения влияют различные факторы. В дидактике установлена зависимость результативности методов от целей, содержания и задач обучения, а также от возрастных особенностей, способностей и уровня знаний стажеров и особенностей, возможностей и подготовленности преподавателя-андрагога, условий и времени обучения.

В начале обучения хороших результатов можно добиться с помощью теоретического анализа научной литературы, ситуативного анализа, прямого и косвенного наблюдения, интервью и т.п. Постепенно можно вводить беседы, «круглые столы» и фронтальные дискуссии, методы имитационно-игрового и ролевого моделирования фрагментов профессиональной деятельности, рефлексивного сопровождения образовательного процесса, графических проекций (создание цветных образов, схем, изображений систем связей, блоков), информационного погружения, а также домашние

задания в составе малых групп, пленарные дискуссии, видеосъемки и т.д. При презентации результатов обучения стажеры могут подготовить доклад, реферат, выпускную работу, ретроспективное повествование, демонстрацию видеосюжетов, различных видов художественного творчества как форм рефлексии.

Рассмотрим отдельные методы обучения и особенности их применения при обучении взрослых.

Рассказ – вербальный, повествовательно-сообщающий способ изложения учебного материала. Он эффективен при условии целенаправленной активизации познавательной деятельности обучающихся. Чтобы рассказ чему-либо научил, он должен быть достоверным, убедительным, доказательным, логичным, эмоциональным, простым и доступным, лично окрашенным отношением рассказчика. Может использоваться как самостоятельно, так и в сочетании с другими методами (например, объяснением).

Лекция – информационно-сообщающий способ системного изложения значительного объема учебного материала. Лекция читается в течение довольно продолжительного времени, поэтому, чтобы удержать внимание слушателей, требуется применение специальных приемов активизации познавательной деятельности. Преимущество лекции в законченности и целостности восприятия логики и взаимосвязи изложенного материала.

Готовясь к лекции, надо составить четкий ее план и следовать ему. Необходимо сформировать у слушателей представление о теме, цели и задачах лекции. Обязательны в изложении темы последовательность, краткие обобщения частей, их логическая взаимосвязь, живой язык, своевременность включения примеров и ярких фактов, контакт с аудиторией, многостороннее раскрытие основных положений, оптимальный темп изложения, выделение фрагментов, которые необходимо законспектировать, и тесная взаимосвязь с практическими занятиями и семинарами. Основные требования к изложению материала: доступность в представлении сложных вопросов, проблемность, связь нового материала с изученным, приведение примеров из практической деятельности, контроль понимания аудиторией основных вопросов темы.

Поиск новых методов преподавания привел к появлению лекций-обсуждений, лекций-дискуссий и пр.

Беседа – основана на продуманной логике последовательных вопросов, побуждающих стажеров в ходе рассуждений и анализа делать теоретические выводы и обобщения. Метод имеет неоспоримые преимущества: активизация обучающихся; развитие интеллекта (памяти и речи); «открытость» усваиваемых знаний; большой

воспитательный и диагностический потенциал. Ограничивают использование беседы ее затратность по времени, риск фиксирования обучающимися неправильного суждения, сложность темы и отсутствие у стажеров представлений об изучаемой проблеме. Все многообразие видов и типов бесед можно сгруппировать по характеру познавательной деятельности – эвристическая, сообщающая; дидактическим целям – вводная, закрепляющая; формам организации – индивидуальная, групповая, фронтальная.

Выбор типа (вида) беседы зависит от цели обучения, содержания учебного материала, уровня познавательной деятельности, места в учебно-познавательном процессе. Эффективность беседы во многом зависит от ее подготовки: преподаватель должен заранее определить тему и цель беседы, составить план-конспект, подготовить наглядные пособия, сформулировать основные и вспомогательные вопросы. Успех беседы зависит от целенаправленности и системности задаваемых вопросов, широкой адресности, последовательности и логичности, их краткости и четкости, содержательности. В то же время вопросы не должны содержать подсказку или восприниматься неоднозначно.

Дискуссия – обсуждение проблемы обучающимися под руководством преподавателя. Обмен мнениями стимулирует принятие самостоятельных решений, формирование у стажеров собственного понимания проблемы. Дискуссия способствует прочному усвоению предмета, учит излагать и отстаивать свою позицию, считаться с мнениями других, позволяет диагностировать усвоенное. Дискуссия может проводиться со всей группой, в подгруппах или же между преподавателем и стажерами. Условие действенности метода состоит в тщательной подготовительной работе, проводимой обучающим, и в наличии определенных знаний, умений, зрелости и самостоятельности мышления у обучающихся.

«Круглый стол» – коллективное обсуждение проблем с привлечением экспертов. Этот достаточно сложный и трудоемкий способ нацелен на подведение итогов изучения темы, систематизацию сформированных знаний, обучение аргументированному ведению дискуссии, а также на диагностирование усвоения. Метод эффективен при тщательной подготовке. Организатор «круглого стола» должен обеспечить дискуссионное содержание темы (различие позиций) и общую заинтересованность в ней, сформировать группы участников обсуждения, обладающих знаниями по обсуждаемой проблеме, привлечь опытных и авторитетных специалистов, построить обсуждение по заранее подготовленным вопросам, быть готовым подвести итоги и сформулировать выводы, интегрирующие различные мнения. Ведущий следит, чтобы обсуждение проходило в рамках темы, внимательно выслушивает выступающих, побуждает участников к

активности, он должен уметь быстро находить выход из неожиданной ситуации, уважать мнение других и направлять ход обсуждения к намеченному результату.

Групповые обсуждения систематизируют знания (умения) стажеров, развивают умение высказываться, формируют уверенность в себе, позволяют участникам самореализоваться. Выбирая данный метод, следует удостовериться в том, что обсуждаемая тема всем интересна и допускает различные толкования, что обучающиеся располагают достаточным для обсуждения объемом информации, а поставленные вопросы и задания им доступны. При этом от преподавателя требуется сформировать цель обсуждения, продумать вопросы и задания, быстро реагировать на настроения аудитории, внимательно выслушивать отвечающих, досконально знать суть обсуждаемой проблемы, уметь обобщать материал и активизировать участников, быстро принимать решение в неожиданной ситуации, уважать мнение обучающихся. Нужно учесть, что этот метод несколько ограничивает использование наглядных средств.

Различают следующие группы: «руководимая», типа «синдикат», «разговорная», «по выработке решения». *«Руководимая» группа* обсуждает проблему под руководством ведущего, который задает наводящие и дополнительные вопросы, подводит обучающихся к промежуточным выводам и заключению. Однако руководитель должен не доминировать, а предоставлять обучающимся при обсуждении большую самостоятельность. Группа результативна в составе десяти-пятнадцати человек. *Группа типа «синдикат»* состоит из подгрупп по шесть-восемь человек, обсуждающих один и тот же вопрос (тему, проблему). Характер обсуждения независимый и свободный. Руководитель ставит вопросы, вносит поправки и высказывает замечания. Затруднения вызывает контроль хода обсуждения и подведение его итогов. *«Разговорная» группа* делится на микрогруппы по два-три человека, высказывающих свое мнение по тому или иному вопросу. Позволяет диагностировать успешность обучения и сформированность знаний и умений. *Группа «по выработке решения»* эффективно работает над разнообразными проблемами. Однако желательно совпадение мнений (взглядов) членов группы. Оппозиционные фракции могут как затруднить поиск решения проблемы, так и самым благотворным образом повлиять на его продуктивность.

Восприятие материала на слух малоэффективно, поэтому использование вербальных (монологических и диалогических) методов обучения должно сопровождаться специальными приемами активизации обучающихся.

Усиливают эффективность устного изложения наглядные методы, которые условно делят на методы иллюстрации и демонстрации.

Иллюстрация – показ статичных объектов (плакатов, таблиц, картин, карт, зарисовок на доске и пр.) в познавательных целях. Эффективность зависит от дидактической продуманности назначения, выбора места, времени и роли в познавательном процессе, оптимальности объема иллюстративного материала.

Простые визуальные средства обучения – фотографии, рисунки, чертежи. Необходимо быть очень внимательным при использовании слишком сложных или чересчур абстрактных визуальных средств. Рекомендуется использовать цветные визуальные средства, с титрами и соответствующими надписями. Чертежи и схемы действенны для выражения мысли, показа структуры и механизма. Фотографии часто перегружены деталями, которые отвлекают внимание. Посещение какого-либо предприятия (как реального визуального средства) тоже может отвлечь внимание обучающихся от цели, к тому же требует много времени, а также тщательной организации и подготовки преподавателем.

При использовании *учебной доски* надо соблюдать определенные правила. Не следует разговаривать, когда пишете на доске (это мешает общению с группой), заслонять написанное, писать надо разборчиво, крупными буквами, периодически отходить вглубь зала, чтобы проверить, разборчивы ли записи, готовить доску следует заранее, чтобы во время занятий иметь перед глазами план, записывать на доске ключевые слова из ответов или выступлений обучающихся (демонстрируя внимание к их замечаниям). При использовании ватмана писать рекомендуется черным или синим маркером.

Демонстрация – показ в познавательных целях динамичных моделей, приборов, опытов, кинофильмов и пр. Часто сопровождается наблюдениями, измерениями, выявлением существенных свойств и др.

Наглядные методы формируют представление о предмете изучения, создают условия для усвоения его существенных характеристик, не ограничиваясь внешними.

Демонстрация действенна при продуманном выборе объекта, сочетании объяснения и наглядности, направленности внимания обучающихся на существенные стороны объекта, привлечение других методов обучения.

Используя наглядные методы, следует учитывать особенности восприятия взрослых, обеспечивать оптимальную дозированность показов и хороший обзор, акцентировать внимание на существенном, сопровождать продуманными пояснениями, направлять обучающихся на поиск информации.

Особое место среди наглядных методов занимает *видеометод*, позволяющий сообщать информацию, закреплять, повторять, обобщать, систематизировать ее. Метод из

простого иллюстрирования превратился во всеобъемлющий. Он реализует дидактические функции преподавателя: варьирует индуктивное и дедуктивное усвоение знаний, степень самостоятельности и познавательной активности обучающихся, способы управления познавательным процессом. Потенциально видеометод может стать дидактической технологией. Эффективность его зависит от мастерства преподавателя, качества видеопособия, технических средств, организованности учебного процесса (четкости, продуманности, целесообразности), подготовленности стажеров и направленности их деятельности (умения обобщать, самостоятельно работать).

Самостоятельная работа – целенаправленная деятельность обучающихся в специально отведенное время по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия. Метод повышает качество теоретических знаний, увеличивает познавательную активность стажеров, готовит их к новой деятельности. Является обязательным элементом профессионального обучения. Может включать упражнения по отработке различных навыков, закреплению практических знаний, а также решение задач, работу с учебной литературой и др. Однако обучение не может быть полностью самообучающим, особенно при работе с ручным инструментом, оборудованием и т.п. Самостоятельная работа должна содержать вводный инструктаж и демонстрацию предстоящей работы, освоение стажерами базовых навыков работы. Каждое новое умение должно формироваться на основе уже освоенных. Самообучение строится на эффективном выделении каждого шага и четком их комментировании. Уровень самостоятельности должен возрастать последовательно, в соответствии с познавательными возможностями стажеров – начиная с копирующей через репродуктивную и продуктивную к самостоятельной деятельности.

Копирующие действия по заданному образцу готовят обучающихся к самостоятельной деятельности. *Репродуктивная* деятельность воспроизводит информацию о различных свойствах изучаемого объекта. Стажеры обобщают приемы и методы познавательной деятельности, переносят их на решение более сложных, но типовых задач. *Продуктивная* деятельность предполагает самостоятельное применение приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца. В ходе *самостоятельной* деятельности знания переносятся в новые ситуации и условия, составляются новые программы принятия решений, вырабатывается гипотетическое аналоговое мышление. Организуя самостоятельное обучение, следует четко сформулировать цель, обеспечить постепенное нарастание сложности, сочетание разнообразных видов самостоятельного обучения, управлять процессом обучения, снабдить стажера учебным материалом, соответствующим его возможностям.

Работа с учебными текстами – самостоятельное усвоение и осмысление новых знаний. Метод приобрел особую значимость для взрослых. Однако излишняя увлеченность им не всегда оправдана.

Программированные формы учебных книг (в том числе компьютер как носитель текстового материала) высокоэффективны, поскольку позволяют сочетать учебную и организационную информацию, помогающую работать самостоятельно. При кажущейся простоте метод требует подготовленности стажера – умения «сворачивать» и «разворачивать» информацию (в виде таблиц, диаграмм, графиков, наглядных моделей и т.п.), владение приемами запоминания, самоконтроля, определения критериев усвоения материала, планирования времени и организации работы с текстом. Стажеру необходимо уметь ставить и реализовать цели, сверять их с результатом, эффективно работать с текстом (его структурирование, иллюстрация, схематизация и прочие мыслительные операции, направленные на осмысление и запоминание).

Доклад – сбор обучающимся (индивидуально или в подгруппах) информации на заданную тему с последующим ее представлением.

Доклад может быть представлен в виде фильма. Может использоваться в качестве самостоятельного метода либо как прием, включенный в другой метод.

Лабораторная работа – выполнение по плану и под руководством преподавателя опытов или практических заданий, нацеленных на усвоение и осмысление нового материала. Включает постановку темы работы, разъяснение задач и этапов, непосредственное ее выполнение, контроль преподавателем хода занятий и соблюдения правил безопасного труда, подведение итогов и формулирование основных выводов.

Практическая работа – отработка умений и навыков на основе сформированных знаний. Может быть источником знаний, обеспечить их закрепление и применение, сформировать опыт, содействовать интеллектуальному, физическому и нравственному развитию. Практическая работа эффективна в сочетании с наглядными и словесными методами.

Упражнение – овладение или отработка умений и навыков посредством запланированного многократного выполнения учебных действий. В сравнении с изучением производственной ситуации требуют меньше времени, но идеальные условия исполнения упражнений отдаляют их от реальной производственной ситуации. Дидактически выстроенные упражнения опираются на сознательность исполнения и усвоенную теоретическую базу, подконтрольность условий и результатов, распределенность во времени, сочетание подражательной и творческой деятельности. Они

углубляют знания, развивают творческие способности и требуют от обучающихся сообразительности, размышлений, поиска собственных решений. Упражнения могут быть устные и письменные, практические, лабораторно-практические, производственные и пр.

Организация упражнения и практической работы должна начинаться с определения их места в системе учебной работы и сроков проведения. Подготовка к упражнению включает:

- изучение или повторение теории;
- знакомство обучающихся с необходимым оборудованием;
- письменное оформление работы (запись темы/названия работы, состава оборудования, составление таблиц и пр.);
- проверку исправности необходимого оборудования;
- установление соотношения самостоятельной работы и выполняемой под руководством;
- подготовку описания хода работы;
- подготовку дополнительных заданий творческого характера.

Проведение упражнения состоит из следующих действий:

- объяснение цели и задач с опорой на усвоенные знания;
- демонстрация упражнения;
- первоначальное воспроизведение действий стажерами;
- последующая тренировочная деятельность обучающихся по совершенствованию приобретаемых умений и навыков;
- контроль преподавателем действий стажера.

Изучение производственной проблемы предполагает анализ какого-либо сложного примера из реальной жизни (представленного, например, в виде текста либо фильма). Метод позволяет применить теоретические знания при анализе и выявлении проблемы и наметить действия по ее решению. Эта работа полезна, но личное участие в ней не столь активно, как при дидактической игре.

Экспериментирование – обучающийся вовлекается в исследовательскую деятельность, следуя определенным инструкциям. Анализ результатов подводит к соответствующим выводам.

Метод проектов применяется выборочно и, как правило, в группах, члены которых имеют адекватный профессиональный опыт. Метод вовлекает обучающихся в созидательную учебную деятельность, укрепляет в них уверенность, раскрывает перспективы дальнейшей трудовой деятельности. Содержание проектов, способы их

решения и результаты практического применения могут служить показателями готовности обучающихся к трудовой деятельности и их конкурентоспособности. Процесс обучения максимально приближен к реальной практике. Обучающиеся до включения в самостоятельную профессиональную деятельность приобретают профессионально-социальную компетентность, творчески усваивая необходимую информацию. Учебный процесс становится индивидуализированным и интенсивным, позволяя обучающимся выбирать свой темп достижения результатов. Метод проектов применяется на различных этапах учебной деятельности. Он включает:

- поиск требующей решения проблемы (производственной, социальной, экономической, экологической);
- формулирование цели, задачи, создание коллектива разработчиков;
- анализ опыта решения аналогичных задач (в том числе из литературы и других источников) и определение стратегии решения данной задачи;
- разработку технической (специальной) документации и подготовку необходимых ресурсов (комплектующих изделий, материалов, инструментов, оборудования);
- изготовление макета и опытного образца изделия (объекта);
- проведение испытания (экспертная оценка);
- доработку образца по предложениям и замечаниям;
- серийное изготовление (завершение задания);
- сдачу проекта заказчику;
- получение и распределение прибыли;
- анализ проделанной разработчиками работы.

Компьютерное обучение – это поэтапное усвоение знаний, немедленное оценивание действий обучающегося, гибкая адаптация скорости работы к индивидуальному ритму. Помогает самостоятельно достичь определенного уровня знаний.

Дидактические игры (деловые, имитационные, организационно-деятельностные и пр.) – моделирование или имитация реальной действительности, операций и действий. Игры пользуются все большей популярностью. В процессе борьбы за победу усваиваются знания, умения и навыки. Игра может опережать моделируемое событие, сопутствовать ему или следовать за ним. Несомненна ценность игровых методик в понимании стажерами личностной значимости изучаемого материала, стимулировании творческого мышления и мотивации обучения, формировании коммуникативных качеств, активизации

обучения через эмоциональный настрой игроков (управляемое эмоциональное напряжение). Обучающая цель отходит на второй план, на первом – победа. Достоинство метода в создании подлинной жизненной обстановки (ситуации); тесной связи теории с практикой; возможности учиться, имитируя поведение других; понимании смысла своей роли; обмене опытом и мнениями, способствующем выработке решения, овладению моделями поведения. Однако применение игр ограничено большими затратами усилий и времени преподавателя на их разработку и опасностью подмены познавательных целей игровым азартом. При системном использовании игры помимо обучающей реализуют развивающую, воспитывающую, психотехническую, развлекательную, коммуникативную, релаксационную функции. Игровые формы успешно решают проблему социальной адаптации. С игр можно начинать обучение и ими его заканчивать. Их можно с успехом использовать в первые дни занятий для установления контакта преподавателя с группой и составления представления о ней, быстрого знакомства стажеров друг с другом. В играх растет творческий потенциал, развиваются общеучебные умения и навыки. Целесообразно их использовать при подготовке обучающихся к самозанятости, выявлении готовности открыть и вести «свое дело», общаться с клиентом, участвовать в деловой беседе, предлагать «свои услуги» работодателю и др. Обучающиеся разыгрывают определенные роли и соотносят свои действия с заданной учебно-игровой ситуацией. Для этого нужно создать климат доверия, дать четкие инструкции. Объективности последующего анализа способствует заполнение листка наблюдений. В игровых ситуациях могут использоваться специальное оборудование и аппаратура (телефоны, компьютер и т.д.).

Кроме имитационных распространены условно-соревновательные игры (КВН и пр.). Игры можно разделить на познавательные (специально созданные ситуации моделируют реальность), симуляционные (инсценировка и генерация идей, приобщение стажеров к анализу проблем). *Игры делового тренинга* моделируют деятельность партнеров по бизнесу и направлены на совершенствование навыков общения деловых людей на профессиональные темы. Используются для тренинга делового общения, формирования творческих коллективов, моделирования различных производственных ситуаций, создания деловой атмосферы, выявления лидеров и оценки деловых качеств исполнителей.

Моделирование может быть либо целостное (например, всех атрибутов рабочей ситуации – оборудования офиса и т.п.), либо частичное (например, по проекту «начало своего предприятия» и т.п.). Метод можно использовать на различных уровнях: моделирование объектов – физическое моделирование конкретных объектов;

моделирование процедур – имитация процедур; моделирование процессов – имитация процесса; моделирование ситуаций – имитация реальной ситуации.

8.2. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

К техническим средствам обучения (ТСО) относят дополнительные средства повышения эффективности обучения. Некомпетентное их применение может препятствовать достижению целей обучения.

Использование *звукозаписывающих устройств* нужно варьировать. Материал для прослушивания (радиопередачи, интервью, дискуссии) должен быть краток. С помощью магнитофона можно проанализировать содержание какого-либо отрывка, изучать языки, слова, звуки. Однако эффективность этого метода при усвоении каких-либо понятий вызывает сомнения.

Показ фильмов и использование аудиовизуальных средств. Перед началом занятий необходимо проверить исправность аппаратуры. Основной недостаток метода – пассивность стажеров. Активизируют усвоение материала при показе вопросы, оценивающие знания, обсуждение сюжетов, ведение листка наблюдения и пр. Обсуждать можно как весь сюжет, так и его части. Показ фильма может происходить за «круглым столом», в подгруппах, во всей группе.

При показе диапозитивов обучающимся следует дать время на внимательное изучение, комментируя содержание диапозитива. Полезно вызвать высказывания стажеров, организовать обмен мнениями, внося поправки, делая замечания.

С помощью видеоаппаратуры можно демонстрировать технические приемы, отдельные сцены, проигранные с участием обучающихся. После съемки сюжета стажер в письменной форме отмечает положительные и отрицательные моменты своих действий, определяя расхождения между реальностью и задуманным. Демонстрация может проходить в замедленном темпе или с остановкой кадра. Использование видеоаппаратуры полезно при обучении профессии, ораторскому искусству, при проведении собеседования, а также для анализа особенностей учебной группы. При этом следует руководствоваться следующими правилами:

- избегать съемки крупным планом (чтобы не выделять недостатки), отдавая предпочтение средним и общим планам;
- комментировать мягко и деликатно, подчеркивая положительные моменты и не акцентируя внимания на ошибках;
- добиться, чтобы обучающийся сам проанализировал снятый им сюжет;

— гарантировать конфиденциальность учебного материала, уничтожить записи по окончании курсов.

Другая функция применения видеоаппаратуры – это фиксация, запоминание. Запись позволяет по истечении времени сравнить достигнутые результаты с начальным состоянием. Кроме того, видеоаппаратура – это «глаз», на котором можно тренироваться выдерживать взгляд другого человека (например, когда предстоит выступать с докладом или проводить собеседование).

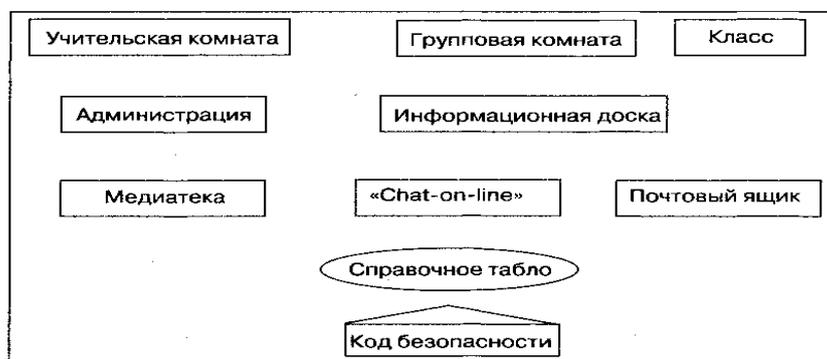
Кинопроектор достаточно экономичен в сравнении с другими ТСО, используется он для демонстрации коротких текстов и схем. Диапозитивы для него легко изготовить (до или в процессе обучения), и их можно демонстрировать неоднократно. Кинопроектор не требует затемнения аудитории, позволяя преподавателю сохранять визуальный контакт с группой.

Новые информационные технологии (НИТ) позволяют решать принципиально новые дидактические задачи: изучение моделей явлений и процессов (физических, химических, биологических и социальных) в микро- и макром мире, внутри сложных технических и биологических систем, в удобном масштабе времени. Другими словами, НИТ позволяют внедрить в учебный процесс компьютерные модели очень дорогого, порой уникального оборудования. Они дают возможность варьировать виды учебной работы, оперативно обновлять содержание автоматизированных учебных и контролирующих программ. Обучающиеся и преподаватели могут отказаться от рутинной деятельности в пользу интеллектуальной.

НИТ открыли широкие возможности социализации обучающихся, которые получают доступ к профессиональным банкам и базам данных, знакомятся с научными проблемами, находящимися еще в разработке, получают возможность общаться с исследовательскими коллективами. Использование хорошо структурированной информации (баз данных) позволяет проверять собственные гипотезы, усваивать приемы анализа, сравнения и др. Преподаватели, благодаря доступу к сетям телекоммуникаций, не только существенно повышают свою информационную вооруженность, но и получают уникальную возможность общения с коллегами практически во всем мире. Это идеальные условия для профессионального общения, учебно-методической и научной работы, обмена разработками, компьютерными программами, данными и т.п.

8.3. ВОЗМОЖНОСТИ ВИРТУАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

Виртуальная учебная среда позволяет проводить видео- и телелекции, «круглые столы», конференции, консультации, семинары и деловые игры. Возможности обучения в виртуальной учебной среде безграничны. Преимущества правильно устроенного виртуального класса (ВК) состоят в расширении доступа обучающихся и преподавателей к высокоэффективной учебной среде с помощью компьютеров на работе, в учебном заведении или дома. ВК – среда обучения, специально созданная с помощью средств коммуникации между преподавателем и стажером, стажеров со стажерами, преподавателей с преподавателями, между классами (группами), всех – с окружающим миром. Важно понять, что ВК сам по себе не несет никаких знаний, он – лишь структурирующая рамка, в которой можно представить любой учебный материал. Однако ВК должен отвечать дидактическим и психологическим принципам. Крайне важно, чтобы виртуальная среда была адаптирована к пользователям, при этом должен быть правильно оформлен и структурирован учебный материал. Модель виртуальной среды (класса) представлена на рисунке.



Рассмотрим основные компоненты ВК.

Класс как метафора создает чувство уюта в электронной среде. В электронном классе обсуждается определенный предмет или тема, регистрируются участники. Курс может включать несколько классов по различным темам. Участие в обсуждении и доступ к классу ограничен. Опыт показывает, что максимальное число обучающихся в классе – тридцать человек. Класс открывает доступ к нужному учебному материалу. Вид коммуникации: от многих ко многим.

Учительская комната позволяет преподавателям виртуально «встречаться» и обмениваться опытом. Найти преподавателя с необходимой компетенцией можно в банке соответствующей информации. Вид коммуникации: от многих ко многим.

Медиатека помогает преподавателям и обучающимся в поиске информации во множестве электронных энциклопедий, баз данных различных НИИ, в установлении

связей с другими предприятиями, поиске информации через Интернет, а также дает возможность развлечься и отдохнуть. Вид коммуникации: от одного ко многим.

Информационная доска позволяет довести до всех информацию (объявить, например, о новых курсах). Вид коммуникации: от одного ко многим.

Групповая комната может быть отведена под выполнение разных проектов. Вид коммуникации: от многих ко многим.

«Chat-on-line» позволяет обучающимся встречаться и беседовать непосредственно (одновременно) друг с другом или с группой. Связь осуществляется набором текста в одно и то же время. Вид коммуникации: от многих ко многим.

Администрирование (планирование курсов) дает возможность разрабатывать, утверждать и координировать различные обучающие курсы, сохранять информацию о преподавателях. Например, можно выбрать из базы данных группу преподавателей для выполнения определенного проекта. Это закрытая информация. Здесь сосредоточено управление всей виртуальной средой.

Справочное бюро помогает, поддерживает и инструктирует по вопросам работы в виртуальной среде и т.д. Вид коммуникации: от многих к одному.

Почтовый ящик собирает личную почту пользователя. Вид коммуникации: от одного к одному.

Код безопасности ограничивает доступ посторонних к чтению сообщений в ВК.

Большие преимущества дает использование единой редакторской программы. В этом случае прилагаемые файлы легко могут быть посланы, открыты и прочитаны любым участниками ВК.

Итак, в виртуальном классе собран адаптированный к определенному курсу учебный материал. Это может быть что угодно – от простой информации о квалификации преподавателей до сложного материала типа мультимедиа.

ВК видоизменяет организацию работы: аудитория становится безграничной в результате подключения обучающихся из отдаленных регионов.

ВК должен поддерживаться легкой в использовании системой коммуникации, быть максимально удобным для обучения и творчества. Для стажера не должно быть проблем в наборе на компьютере мультимедийной информации в форме аудио- и видеофайлов одновременно с поиском в базах данных. Он должен иметь возможность войти в Интернет, не оставляя класса. Систему ВК следует строить именно в расчете на быстрое освоение недостаточно опытным (непрофессиональным) пользователем. Чтобы не

отпугнуть новичков, не следует знакомить их со всеми функциями и возможностями системы ВК в начале курса.

Для создания в системе хорошей социальной среды надо, чтобы преподаватели и обучающиеся «видели» находящихся в классе и принимающих в настоящее время участие в дискуссии. Если проблемы все же появляются, помощь должна предоставляться «on-line».

Систему компьютерной конференции важно обеспечить быстрой и эффективной технической и административной поддержкой. Техническая поддержка должна быть как можно менее заметна. При сбое в работе средств связи у стажеров быстро формируется негативное отношение к обучению. Административная поддержка должна незамедлительно помочь абитуриентам при заказе новых учебных курсов или зачислении, преподавателю при изменении статуса пользователей и пр.

Компьютерная система конференций позволяет проводить обсуждения через отсылку и прием сообщений. Система всегда доступна: все подключенные к конференции могут общаться в любое удобное время независимо от места нахождения, при этом нет необходимости в координировании сообщений. Это удобно, так как взрослые предпочитают учиться по ночам, когда уже спят дети и все домашние дела сделаны.

Каждый учебный курс может иметь свою систему конференций с входящими в нее подконференциями (например, по различным частям курса). Имеющие доступ к данной конференции могут читать все поступающие сообщения. В системе имеются личные почтовые ящики с ограничением доступа к ним посторонних лиц. Преподаватель может контролировать активность обучающихся, отслеживая «истории» сообщений (кем и когда создано, кто и когда его читал и т.д.).

Преподаватель должен сообщить о цели конференции и следить за ходом обсуждения и сообщениями. На курсе одновременно может проводиться несколько конференций. Так как преподаватель должен подключаться к системе несколько раз в день, необходимо, чтобы это было технически легкоисполнимо. Также важно, чтобы система обладала очень высокой степенью защиты.

Преподаватель должен приветствовать появление новых обучающихся в ВК по данному курсу. Как правило, остальные участники, имеющие доступ в ВК, добавляют собственные небольшие приветствия, чтобы новичок почувствовал себя свободно, набрался смелости и быстро включился в обсуждение. Поскольку легче читать написанное, чем писать самому, необходима система обязательных сообщений, обеспечивающих допуск к сдаче экзамена или зачета.

Преподаватель должен поощрять участие в обсуждении, задавать вопросы, вовлекать стажеров в комментирование. Это оживляет дискуссию. Активизирует обсуждение написанное в виде письма сообщение, доступное всем участникам. К учебным заданиям, которые должны быть выполнены письменно, можно приложить файл для чтения, распечатки, обработки или изменения.

Важно, чтобы преподаватель в ходе конференции тщательно отслеживал вклад каждого участника. Поэтому должна быть продумана система поэтапного учета. Недопустима ситуация, когда преподаватель не оценил достижения стажера. Это может разрушить взаимопонимание и мотивацию к обучению. Основное условие – регулярность просмотра сообщений и преподавателем, и обучающимися. Если этого не делается, система конференции вряд ли себя оправдает. До какой степени обсуждение будет живым и интересным, зависит от каждого участника.

8.4. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Форма организации обучения представляет внешнюю сторону учебного процесса, связанную с числом стажеров, временем, местом и порядком осуществления обучения.

Действенность обучения зависит от умелого использования разнообразных организационных форм, постоянного их совершенствования. Выбор здесь обусловлен целями и содержанием, методами и приемами, средствами, видами деятельности стажеров, компетентностью преподавателя, материально-технической оснащенностью. Поиски форм обучения направлены на усиление индивидуализации, мотивации и технологизации обучения.

Формы организации учебной деятельности обучающихся группируют *по числу обучающихся*.

- фронтальная – совместные действия стажеров под руководством преподавателя,
- индивидуальная – самостоятельная работа обучающегося (наиболее результативная, но затратная по времени и усилиям преподавателя),
- групповая – сохраняет влияние преподавателя в сочетании с социально-обучающими возможностями группы, оптимальна для взрослых.

Работа в группе, как правило, организована в подгруппах по четыре-семь человек или в парах. Задание может быть единым или индивидуальным, результаты работы подгруппы сообщают и оценивают. Состав групп по уровню подготовки может быть

неоднородным. Работа в группах стимулирует активность, взаимодействие и взаимообучение, психологически комфортна, особенно для слабых обучающихся.

При выборе организационной формы обучения взрослых следует учитывать возраст обучающихся. Даже для молодежи небезразлична форма организации обучения, не говоря уже о людях старшего возраста. Здесь результативность меняется в несколько раз.

Рассмотрим возможности отдельных форм организации обучения взрослых.

Урок характеризуется четкостью временных границ и организационными условиями взаимодействия преподавателя и обучающихся. Однако у взрослых он часто ассоциируется со школой, подчиненностью, подконтрольностью и формализованностью действий. Последнее время идет интенсивный поиск возможного смягчения этих характеристик.

Аудиторная организация учебного процесса не ориентирована на классный коллектив. Она широко применима при работе со взрослыми на различных курсах, в лекториях, в системе профессионального обучения и т.д.

Семинары в полной мере реализуют мобильность и гибкость содержания обучения. Наиболее эффективны целевые краткосрочные семинары (от одного до пяти дней), по узкой, но актуальной тематике. Их можно проводить по мере необходимости, охватывая довольно широкий круг желающих. Комбинируя программы тематических семинаров в качестве своеобразных модулей, можно выстраивать обучающие курсы определенного уровня и профиля, меняя число отведенных в зависимости от тематики, конкретных задач, интересов и уровня подготовки участников. Семинарские занятия обычно сочетают с другими формами обучения.

Факультативные (от лат. *facultatis* – возможный, необязательный, предоставляемый на выбор) *занятия и курсы по выбору* – изучение предметов по желанию обучающихся параллельно с обязательными предметами. Они нацелены на углубленное усвоение обязательной учебной программы или тем и проблем, выходящих за ее пределы, на развитие учебно-познавательных интересов, творческих способностей стажеров. Проводятся как в форме обычных занятий, так и экскурсий, семинаров, «круглых столов» и т.д.

Консультации – удовлетворяют потребность в углубленном изучении отдельных тем, предупреждают неуспеваемость. Проводятся во внеучебное время в форме ответов на те вопросы обучающихся, которые не входят в содержание факультативных занятий. Могут быть плановыми или по необходимости групповыми или индивидуальными.

Консультацию можно провести в форме собеседования или обсуждения самостоятельно выполненного задания. Слабость данной формы в ее низкой эффективности и провоцировании пассивности обучающихся.

Производственная практика – реализация сформированных знаний и умений, межличностных взаимодействий в процессе работы, «привязка» их к реальной действительности. Организованность и управляемость познавательного процесса достигаются реализацией программы практики, ведением дневника, составлением отчета о практике (ее ходе, содержании, результатах).

Домашняя учебная работа – самостоятельное приобретение, закрепление знаний, отработка умений и навыков, полученных в аудитории, развитие умений учиться самостоятельно, мышления, воли, характера. Дополняет аудиторное занятие и является частью учебного цикла. Готовит к непрерывному образованию. Домашняя работа в последнее время (особенно для взрослой аудитории) приобретает все большее значение. Ее результативность определяют навыки самостоятельной работы и самоконтроля, оптимизация помощи и контроля преподавателя. Следует дозировать объем домашних заданий, четко формулировать задачи, критерии успешного выполнения, рекомендации по их выполнению, проверке и оценке.

8.5. ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Диагностика качества обучения – ключевой элемент системы обучения, определяющий точность реализации цели. Сложность заключается в новизне проблемы для взрослой аудитории.

Диагностика – особый вид деятельности по установлению и изучению признаков, характеризующих состояние и результаты познавательно-воспитательного процесса, позволяющих их прогнозировать, а также корректировать качество обучения и процесс подготовки. Она пронизывает все элементы образовательного процесса.

Диагностическая процедура многоаспектна, так как объектом диагностики выступают стажеры, преподаватели, условия и процесс обучения, деятельность всего образовательного учреждения.

В отношении обучающихся устанавливается степень достижения целей обучения, проверяется уровень сформированности знаний и умений (в том числе умений решать проблемы, выполнять практические задачи) и уровень развития (хотя бы частично), выявляются сформированные личностные качества (что весьма сложно). В отношении преподавателя диагностика качества обучения позволяет установить успешность и эффективность его работы, стимулировать профессиональный рост.

Диагностика качества обучения – это совокупность методов идентификации признаков, характеризующих соответствие фактического уровня образования и подготовки выпускников предъявляемым требованиям (например, образовательным стандартам по данной программе, предмету). Дидактическая диагностика определяет уровень обученности, некоторых сторон развития и воспитанности. Анализ полученных данных позволяет корректировать процесс обучения и сделать заключение о возможности продвижения стажеров на следующие ступени обучения и об эффективности работы преподавателя и образовательного учреждения.

Принципы диагностики и контроля обученности (успеваемости):

– *объективность* – предполагает научную обоснованность содержания тестов (заданий, вопросов), диагностических процедур, равное отношение преподавателя ко всем обучающимся, адекватные критерии оценки;

– *систематичность* – реализуется на всех этапах, предполагает регулярность, полный охват всего объема материала, комплексность форм, методов и средств контроля;

– *наглядность* – предполагает гласность критериев, хода и содержания диагностики, открытость испытаний, единые критерии для всех, сопоставимый рейтинг каждого обучающегося, сообщение мотивированной оценки.

Достаточно условно методы оценивания группируют как диагностические, прогностические и контролирующие. Диагностические методы определяют исходные характеристики явления, реальное положение дел. Прогностические методы соотносят желаемый (оптимальный) результат и степень его достижения. Это служит основанием для разработки программ деятельности. Контролирующие методы на основе выработанных способов измерения (как правило, «балльных») устанавливают соответствие оцениваемого явления норме, констатируют степень отклонения или приближения к норме. Неформальная функция контроля заключается в конструктивной критике. Разделение методов контроля не означает приоритет одних и отказ от других, наоборот, они должны быть взаимосвязаны.

Специфичность процесса оценивания в андрагогике заключается в негативном отношении взрослых к выставлению оценки. Для них важна ее максимальная объективность, не зависящая от предпочтений преподавателя. Проблема частично решается привлечением стажеров к оценке результатов обучения. Это помогает к тому же выявить новые учебные потребности, оценить эффективность программы обучения.

Стажер стремится к самореализации, самостоятельности, самоуправлению и осознает себя таковым. Поэтому в обучении взрослых основной упор следует делать не столько на оценивание, сколько на самооценивание.

Существуют различные подходы к анализу качества усвоения знаний, умений и навыков обучающихся. Представляется интересным уровневый, поэлементный анализ и собственно качественный подходы.

При *уровневом* подходе качество усвоения знаний, умений и навыков определяется способностью к деятельности репродуктивного, продуктивного и творческого (исследовательского) характера. Данный подход в большей степени демонстрирует личностные особенности усвоения знаний обучающимися, чем их продвижение в логике научного познания.

Поэлементный анализ устанавливает количественное соответствие знаний обучающихся научному познанию действительности – числу используемых фактов, явлений, признаков, правил и способов их применения. Детальное изучение структуры научного знания придает этому подходу объективный характер.

Собственно качественный подход к анализу усвоения знаний, умений и навыков обучающихся осуществляется в двух направлениях:

1) учет и описание качества отдельных сторон целостного знания стажеров (например, полноты, обобщенности, систематичности, прочности, действенности и т.д.);

2) рассмотрение качества знаний как интегрального показателя усвоения содержания обучения, как основного результата учебной деятельности. Оба направления дополняют друг друга и имеют право на реализацию в обучении взрослых.

Проверка и оценка знаний и умений проводится в ходе занятий (текущая) и в конце периода обучения (периодическая, годовая, итоговая).

Рассмотрим наиболее часто используемые в обучении взрослых методы проверки знаний, умений и навыков.

Наблюдение – систематический сбор данных, позволяющих сделать заключение об уровне знаний и развитии стажера. Результаты предпочтительно регулярно фиксировать (не в официальных документах) и учитывать при работе и общей оценке обучающегося. Субъективность метода препятствует широкому его применению во взрослой аудитории и требует специальных усилий по преодолению субъективности.

Устный контроль – строится на системе вопросов, нацеленных на выявление качества и полноты усвоенного. Проводится на занятиях, экзаменах, во время зачетов. Формы устного контроля на занятиях – индивидуальный, групповой, фронтальный,

комбинированный; на экзаменах и во время зачетов – индивидуальный. Осуществляется с использованием разнообразных техник опроса: карточек, игр, технических средств, компьютеров.

Контрольные работы – письменная или практическая форма проверки и оценки знаний, умений и навыков обучающихся. Контрольная работа выявляет уровень осмысления и усвоения пройденного материала. О ее проведении надо заблаговременно предупреждать обучающихся (за одну-две недели). Задачи проведения работы: охватить основные положения изученного материала, включить вопросы на сообразительность, проявление творческих качеств, обеспечить самостоятельное выполнение заданий (без подсказок и списывания), тщательно проверить и объективно оценить ответы. Проводить контрольные работы рекомендуется в начале недели и учебного дня. Для рационализации затрат времени и усилий возможно применение программированных форм опроса.

Дидактический тест (тест достижений) – устанавливает степень усвоения материала с помощью набора одинаковых для всех заданий. Тестом измеряют интеллектуальное развитие, общие умственные способности, специальные способности, обученность, отдельные качества (черты) личности (память, мышление, характер и др.). Обычно тест включает «эталон» – образец правильно выполненного задания. Преимущества тестов очевидны – это простота, доступность, непосредственная фиксация результатов, возможность индивидуального и группового контроля, удобство математической обработки, ускорение процедуры в результате автоматизации проверки ответов, наличие установленных критериев и др. Особенно ценны для взрослых объективность и возможность самотестирования.

Тестирование может быть проведено в устной или письменной форме, но основано оно должно быть на определенном виде задания и ограничено по времени выполнения. Результаты тестов оперативно предоставляют информацию о качестве сформированных знаний, умений обучающихся, о пробелах, которые необходимо устранить, о готовности к восприятию нового материала. Кроме того, тесты позволяют выявить цели дальнейшей учебной деятельности и способы ее организации. Автоматизированные формы контроля несколько снижают качество проверки.

Тестовые методики контроля не могут быть на сегодняшний день признаны исчерпывающими, исключаящими необходимость наблюдения и систематического изучения обучающегося. Эффективность тестов зависит от сочетания с другими методами диагностики (комплексности применения), соответствия целям обучения, образования и

развития. Тестовый (стандартизированный) и традиционный контроль должны не исключать, а дополнять друг друга.

Составление тестов достижений требует специальной подготовки и совместной работы преподавателя и специалиста по тестам. При составлении тестовых заданий следует придерживаться основных правил:

— ответы не должны включать такие варианты, неверность которых в данный момент не может быть осознана обучающимся;

— неправильные ответы должны создаваться на основе типичных ошибок и казаться правдоподобными;

— правильные ответы должны располагаться в случайном порядке;

— вопросы не должны повторять формулировки учебника;

— ответы на одни вопросы не должны служить подсказками для ответов на другие;

— вопросы не должны содержать ловушек;

— грамматическое согласование вопросов и ответов не должно служить «подсказкой»;

— необходимо избегать вопросов, начинающихся словами «все», «всегда», «никогда», «иногда», «обычно»;

— ответы по возможности должны быть краткими;

— вопросы должны отражать наиболее существенный материал темы.

В обучении взрослых используют различные типы тестов. В *тесте-напоминании* задание представлено в виде прямого простого вопроса. Обучающийся должен выбрать однозначный, единственно правильный ответ. Модификацией этого теста является тест на различие с иллюстрациями. В *тестах с пробелами* (дополнениями), *тестах-подстановках* задание дается в виде формулировки предложения, абзаца с пробелом, который заполняет обучающийся. В *тесте расположения по порядку* предлагается ранжировать какое-либо число явлений, величин определенным порядком (увеличения, уменьшения). В *тесте дифференциации* формулируется несколько вопросов по одному и тому же факту (явлению, определению). Обучающийся против каждого ставит единственно правильный ответ: «да» или «нет». *Конструктивные тесты* содержат вопросы, задания, ответы на которые обучающиеся конструируют (составляют) самостоятельно.

Результаты тестирования оцениваются разными способами. Например, стажер должен набрать определенное число баллов за правильные ответы, о котором он уведомлен заданием. Применяется и коэффициент усвоения знаний (умений):

$$K = n : N,$$

Где n — число правильных ответов;

N — число неправильных ответов.

Если $K > 0,7$, то тест считается выполненным успешно, знания и умения усвоены. Результаты учебной деятельности достоверны, если тесты содержат достаточное число вопросов (заданий), а коэффициент усвоения определяется отдельно для тестов 1-го и 2-го уровней усвоения.

Программированный контроль (альтернативный метод, метод выбора) – обучающемуся предлагается из ряда ответов выбрать правильный. Слабость данного метода в возможности контроля не всего объема, а лишь отдельных фрагментов учебного материала.

Практическая работа проводится с целью ревизии, во-первых, практических умений, навыков, во-вторых, способности применять знания на практике. Это могут быть опыты, эксперименты, решение задач, составление схем, карт, чертежей, изготовление приборов и пр. Метод актуален при обучении взрослых, так как ориентирует на применение знаний.

Оценка – словесная характеристика или числовое, знаковое выражение результатов проверки качества обучения.

Роль оценивания при обучении меняется. Если раньше оно ограничивалось контролем хода обучения, то теперь оценка констатирует уровень обученности, стимулирует и мотивирует учение, влияет на развитие личности. Она также активизирует самооценивание и самоконтроль. Оценка позволяет зафиксировать результат. Не менее важно то, что она способна стимулировать либо тормозить деятельность.

Восприятие личностью оценки зависит от формы ее «предъявления», а также от жизненного опыта и компетентности, репутации оценивающего. Любую оценку взрослый человек воспринимает как оценку своей способности к обучению. Это болезненно для сформировавшейся личности, поскольку расшатывает сложившееся представление о себе, о завоеванном жизненном статусе. Именно с неизбежностью оценивания чаще всего связано нежелание взрослых учиться.

Оценивание результатов учебного труда взрослого человека должно отличаться объективностью и некомпromетирующим характером.

Система оценивания учебной деятельности остается несовершенной. Отсутствуют объективные критерии успешности учебного труда, шкала оценок слишком жесткая, укрупненная. Кроме того, часто в оценивании отсутствует позитив (акцент на достижения,

накопленный потенциал) и больше внимания обращается на упущения, недостатки. «Школярский» имидж пятибалльной шкалы привел к отказу от нее в пользу еще более упрощенного «зачет – незачет», «удовлетворительно – неудовлетворительно». Так, при обучении взрослых чаще всего оценивается учебный процесс, а не деятельность преподавателя.

В качестве примера ниже приведены показатели оценки знаний и умений учащихся по теоретическим предметам профессионально-технического цикла (табл. 7.6).

Таблица 7.6

Показатели оценки знаний и умений учащихся

Оценка	Основные показатели оценки			Косвенные критерии, влияющие на оценку
	Полнота, системность, прочность знаний	Обобщенность знаний	Действенность знаний	
9-10	Изложение полученных знаний в устной, письменной или графической форме: полное, в системе, в соответствии с требованиями учебной программы; допускаются единичные несущественные ошибки, самостоятельно исправляемые обучающимся	Выделение существенных признаков изученного; выявление причинно-следственных связей; формулирование выводов и обобщений; свободное оперирование известными фактами и сведениями с использованием сведений из других предметов	Самостоятельное применение знаний в практической деятельности; выполнение заданий как воспроизводящего, так и творческого характера	Проявление познавательной активности, познавательно-творческого интереса к изучаемому предмету, новой технике, технологии; постоянное стремление выполнить более сложное задание
Оценка	Основные показатели оценки			Косвенные критерии, влияющие на оценку
	Полнота, системность, прочность знаний	Обобщенность знаний	Действенность знаний	
7-8	Изложение полученных знаний в устной, письменной и графической форме: полное, в системе, в соответствии с требованиями учебной программы; допускаются отдельные несущественные ошибки, исправляемые обучающимся по указанию преподавателя	Выделение существенных признаков изученного; выявление причинно-следственных связей; формулирование выводов и обобщений, в которых могут быть отдельные несущественные ошибки; подтверждение изученного известными фактами и сведениями	Применение знаний в практической деятельности; самостоятельное выполнение заданий воспроизводящего характера, с незначительной помощью преподавателя - творческого характера	Проявление познавательной активности, познавательного интереса к изучаемому предмету, новой технике, технологии; эпизодическое желание выполнить сложное задание

5-6	Изложение полученных знаний неполное, однако, это не препятствует усвоению последующего программного материала, допускаются отдельные существенные ошибки, исправляемые с помощью преподавателя	Затруднение при выделении существенных признаков изученного, выявлении причинно-следственных связей и формулировке выводов	Недостаточная самостоятельность при применении знаний в практической деятельности; выполнение заданий воспроизводящего характера с помощью преподавателя.	Пассивность, созерцательный интерес к изучаемому предмету, новой технике, технологии; отсутствие стремления выполнить более сложное задание
3-4	Изложение учебного материала неполное, бессистемное, что препятствует усвоению последующей учебной информации; существенные ошибки, не исправляемые даже с помощью преподавателя	Бессистемное выделение случайных признаков изученного; неумение производить простейшие операции анализа и синтеза, обобщать, делать выводы	Неумение применять знания в практической деятельности (обучающийся не может ответить на наводящие вопросы преподавателя, самостоятельно выполнить задание)	Отсутствие внимания на занятии, интереса к избранной профессии
1-2	Полное незнание и непонимание учебного материала (обучающийся не может ответить ни на один поставленный вопрос)		Не делается попытка применить знания в практической деятельности (отказ ответить, выполнить задание)	

Диагностика качества обучения требует владения стажером общетрудовыми умениями, среди которых ведущее место отведено самоконтролю процесса и результатов труда. Под *самоконтролем* в широком смысле понимается умение критически относиться к своим поступкам, действиям, чувствам и мыслям, умение регулировать свое поведение и анализировать допущенные ошибки.

Обучение самоконтролю воспитывает, поскольку формирует непримиримое отношение к недостаткам, самодисциплину, чувство долга, ответственность. Самоконтроль позволяет регулировать и рационализировать деятельность, предполагает анализ не только выполненных, но и запланированных действий.

Самоконтроль может быть предварительным, текущим и проверочным, который констатирует и корректирует деятельность. Он начинается со сбора информации и обусловлен наличием умений наблюдать, анализировать и обобщать данные, характеризующие процесс или результат деятельности (в том числе и познавательной).

Наблюдательность можно и нужно развивать с помощью специальных упражнений (по разработке плана самонаблюдений, сравнению наблюдаемого с ранее происходящим, выделению основных ориентиров для самонаблюдения, составлению отчета о самонаблюдении).

Самоотчет в устной или письменной форме играет важную роль, поскольку установка «на отчет» делает как наблюдение, так и контроль более действенными. Особенно важно при самоконтроле так называемое чувство времени, которое следует развивать и тренировать.

Корректировка, как сопоставление достигнутого результата с поставленной целью, является важнейшим элементом самоконтроля.

Развитию самоконтроля способствуют навыки сопоставления своей оценки с оценкой преподавателя.

Показатели уровня самоконтроля обучающихся: время, затрачиваемое на самоконтроль; правильность определения ошибок и причин их возникновения; правильность выполнения приемов самоконтроля; полнота самоконтроля.

Благодаря систематической обратной связи преподаватель корректирует процесс усвоения, исправляет ошибки, неточности, расширяет границы прежнего опыта.

У стажера в результате совместной с преподавателем оценочной деятельности начинают формироваться навыки собственного оценочного действия, развивается чувство самооценки. Необходимым условием для правильного развития самооценки является наличие объективных для нее критериев, которыми обучающийся мог бы воспользоваться: правильность и согласованность процессов, время, затраченное на планирование и выполнение, правильный выбор инструментов и техника их использования, аккуратность и качество выполняемой работы, соблюдение техники безопасности и т.п.

8.6. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Суть технологии обучения взрослых. Новое «технологическое» направление дидактики нацелено на прогнозирование результатов учебно-воспитательного процесса, управление им и воспроизведение. На данном этапе развития системы образования взрослых эта проблема решается посредством диагностирования целей обучения, их конкретизации и измеримости.

Термин «технология обучения» был востребован вследствие неудовлетворительных результатов обучения в традиционной системе, пригодной лишь «для создания начальной ориентировки в предмете и не способной формировать высокие уровни усвоения знаний» (В. П. Беспалько).

Достаточно проблематичными представляются определения понятий «технология», «инновационная технология», «образовательная технология», «андрагогическая технология» и пр. Существует большое многообразие их трактовок. Так, в следующем определении делается упор на технологичности смены действий и операций: «Под образовательной технологией следует понимать набор последовательно сменяющих друг друга действий и операций обучающего (учителя, преподавателя), осуществляемых с применением специально подготовленного учебного оборудования в группе учащихся и рассчитанных на получение ценного с точки зрения образования результата» (С. А. Маврин). Существенным признаком технологичности в этом определении называется применение специально подготовленного учебного оборудования, хотя для гуманитарной сферы это не всегда верно, поскольку позволяет отнести к технологии обучения применение даже «некоторых простейших средств обучения» либо ТСО.

Рассмотрим «официальное определение педагогической технологии», которую представила Ассоциация по педагогическим коммуникациям и технологии США (1979): «Педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний». Приведенное определение дает слишком обобщенные признаки, чтобы можно было однозначно установить, какой учебно-познавательный процесс является технологичным, а какой – нет.

По определению ЮНЕСКО, технология обучения в общем смысле – системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Американские теоретики данный термин определяют как «область знания, связанную с закономерностями построения, реализации и оценки всего учебного процесса с учетом целей обучения». Здесь внимание акцентируется на закономерностях и целях обучения.

Ученые считают, что конечная цель образования взрослых заключается в том, чтобы взрослый человек ответственно подходил к решению стоящих перед ним проблем, получая для этого поддержку со стороны общества. Это предопределяет выбор технологии обучения и исключает использование любых рутинных технологий, ставящих взрослых обучающихся в зависимое положение либо отрывающих их от среды жизнедеятельности.

Технология обучения взрослых – система форм, методов и средств, реализующих содержание обучения и направленных на достижение диагностично заданной цели, ориентированной на возможности взрослых в организации своих занятий.

По своей сути «технологизация» процесса обучения инновационна, так как опирается на учет реальных перемен в характере общественного запроса к личности, ее роли в общественном процессе. Поскольку весь ход развития общества и науки показал необходимость ориентации именно на личность, то именно она должна стать исходной посылкой организации технологии обучения взрослых. В разработке данной стратегии принимают участие и практики-новаторы, и ученые-андрагоги. Большинство отечественных образовательных учреждений в целом привержены традиционному обучению, ожидая опробованных и перепроверенных рекомендаций относительно инновационных технологий. Образовательные стандарты позволяют проявлять академическую свободу и ориентируют на инновации в технологиях обучения.

Традиционному образованию присущи дисциплинарная модель обучения, избыточность информации, наукообразие, его содержание строится из расчета «авось пригодится». Однако сегодня учеба впрок – непозволительная роскошь: обучать следует только тому, что наверняка будет востребовано. Слишком высоки требования к специалисту и личности в целом, чтобы разбрасываться учебным временем, усилиями обучающихся и преподавателей. Опережающий характер обучения должен быть целенаправленным и запрограммированным на обязательное использование (например, обучение навыкам самообучения).

Кроме того, меняется сам процесс усвоения знаний, формирования умений и навыков. Рутинное заучивание, монотонное повторение вытесняются всевозможными формами поисковой мыслительной деятельности, продуктивным творческим процессом.

При традиционной системе обучения содержание преподносится как формализованная система знаний, оторванных от реальности. Как правило, это адаптированные к познавательному процессу научные знания, которые иллюстрируются дискретными примерами из практики. Восприятие целостной картины мира при такой системе практически невозможно. Обучающийся погружен в искусственную по форме и содержанию образовательную среду и лишен возможности устанавливать взаимосвязь изучаемого и реального окружающего мира.

Инновационная система обучения структурирует учебный материал исходя из логики и здравого смысла. Система понятий раскрывается в динамике познавательной

деятельности. Изменяются сама структура учебного материала и связи между его элементами.

Смещение цели образования к развитию личности требует нового решения проблемы отбора и структурирования содержания обучения. Сами знания становятся открытыми с помощью разнообразных баз данных или учебников. Из цели («знание ради знания») они превращаются в средство развития обучающегося.

Традиционная авторитарная роль преподавателя (или организатора образования) все более утрачивается в пользу взаимодействия, сотрудничества, помощи, внимания к инициативе обучающегося, становлению и развитию его личности. Преподаватель перестает быть гуру («хранителем истины и знаний»), из передатчика знаний он переходит к роли организатора активных видов познавательной деятельности обучающихся, менеджера и режиссера процесса обучения, готового предоставить при необходимости средства обучения. Технологичность деятельности андрагога не исключает его мастерства, но дает возможность его приобрести в достаточно сжатые сроки.

С присущей традиционному обучению неопределенностью целей, недостаточной регулируемостью познавательной деятельности, невозможностью повторения обучающих операций, слабостью обратной связи и субъективностью оценки результатов сегодня может справиться только технологизация обучения.

Одним из наиболее эффективных рычагов быстрой адаптации образования взрослых к рыночным условиям выступают такие инновационные технологии обучения, как дистанционное и модульное обучение, технология самообучения и технология «учебное предприятие».

В.Ф. Шолохович характеризует любую научно и практически обоснованную технологию, как разделение процесса на взаимосвязанные этапы; координированное и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата (цели); однозначность выполнения включенных в технологии процедур и операций, что является неременным и решающим условием достижения результатов, адекватных поставленной цели.

Диагностично поставленные цели обучения способствуют достижению заданного (желаемого) уровня обучения, определяемого через результаты, выраженные в действиях стажеров, которые можно измерить и оценить. В традиционном обучении цели ставятся неопределенно («неинструментально»): «изучение теоремы», «решение квадратных уравнений», «ознакомление с принципом действия». Подобные цели не дают

представления о результате обучения, достижение их трудно проверить. Диагностично поставленные цели описывают действия обучающихся в терминах: «знает», «понимает», «применяет» и т.п. и позволяют препарировать учебный материал на подлежащие усвоению фрагменты – учебные элементы. Не менее важны составление проверочных работ по учебным элементам и текущий контроль, корректировка и повторный контроль.

Суть образования взрослых заключается в подведении под накопленный взрослым опыт образовательной основы. Поэтому при обучении взрослых нельзя концентрировать внимание только на непосредственном обучении в ущерб другим, не менее важным аспектам (в частности, на определении целей и оценке результативности полученной подготовки). В андрагогике взрослые являются активными участниками всех этапов учебно-воспитательного процесса. Обязательным элементом является планирование обучения, которое позволяет выявить и использовать оптимальные средства встраивания образования в жизнь конкретного человека, распределения его времени между работой и досугом. Расписание занятий должно соответствовать потребностям каждого обучающегося, а не наоборот.

Особое внимание в инновационных технологиях для взрослых уделяется учебным пособиям, а также использованию оборудования. Обучающиеся должны иметь право их выбора. Должна также предусматриваться возможность разработки специальных учебных материалов.

Что касается мест обучения, то наряду со специально спроектированными учебными классами часто используются мастерские, поля и другие виды открытого пространства, которые могут быть столь же удобны, как комната для классных занятий или учебный центр.

Проблемы внедрения инновационных технологий обучения взрослых. Естественно, внедрение инновационных технологий должно базироваться на анализе рынка, позволяющем определить потребности, объемы, целевые группы, конкурентов и т.д. В каждом конкретном случае уникальность ситуации и условий сказывается на выборе стратегии организации обучения. Можно, однако, выделить несколько общих обстоятельств:

- инновационная технология обучения должна быть хорошо изучена и поддержана руководством;
- следует привлекать экспертов по данной образовательной технологии;
- нужна специальная разработка программных продуктов и учебных материалов, действительно соответствующих инновационной технологии;

— нужны различные поддерживающие системы для управления обучающимися, а также система коммуникаций.

Решение использовать ту или иную инновационную технологию обучения должно быть поддержано на всех уровнях. Крайне важно, чтобы применение избранной формы организации обучения было поддержано всеми партнерами. Так как негативное отношение чаще всего объясняется предвзятостью или незнанием возможностей инновационного обучения, требуется дополнительная информация и обучение персонала, администрации, возможных социальных партнеров.

Стратегически важно создать корпус компетентных специалистов (тьюторов, преподавателей, консультантов), знающих инновационную технологию. Соответствующее повышение их компетентности должно осуществляться также в инновационной форме, так как это позволяет побывать в «шкуре» стажера. Одновременно это способ доказать, что «мы живем, как проповедуем».

Квалифицированные разработчики необходимы для создания учебного материала и пособия.

Чтобы как можно лучше построить поддерживающие системы, нужны специалисты по современным коммуникациям.

Далее описаны основные проблемы инновационного обучения.

Тьюторы. Роль преподавателя в инновационных технологиях обучения меняется. Необходимо уделять внимание отбору и обучению тьюторов новой роли, которая требует умения работать в команде, сотрудничества и решения новых нетрадиционных задач. Различия между преподавателем и мастером сглаживаются. Усиливаются функции поддержки и взаимодействия, в то время как роль преподавателя, знающего лучше и больше всех, уменьшается.

Управление и организация работы. Образовательный менеджмент должен быть изменен. С самого начала надо задействовать несколько уровней управления. Главные вопросы, на которые следует найти ответы: какие административные функции можно и нужно делегировать? какие функции тьюторы готовы взять на себя? Второй шаг – распределение ответственности согласно с согласованным порядком делегирования.

Планирование работы. Как правило, инновационные технологии строятся на индивидуальных учебных планах и, следовательно, различаются длительностью и содержанием обучения. Нужно иметь поддерживающую систему, которая позволяла бы в любое время получить исчерпывающую информацию о числе обучающихся в данный момент, о том, на какой стадии обучения каждый находится, о времени освобождения

учебных мест, потенциальной возможности принять дополнительное число обучающихся на определенный учебный модуль.

Учебный материал. Обучение взрослых в большей степени строится на самообучающем материале, в связи с чем возникают специфичные проблемы (например, кто должен его разрабатывать и когда). Как правило, разработка учебного материала входит в обязанности тьютора, но окончательно это решается внутри рабочей команды.

Обучающийся – центральное звено инновационного образовательного процесса. Необходимо досконально его изучить: способности и возможности, знания и потребности. Все это должно лечь в основу построения индивидуального учебного плана. Так как ответственность за обучение возлагается на стажера, то его задача – научиться учиться. Для этого с самого начала (или даже при первом посещении) его надо ознакомить с инновационной формой и способами организации собственного обучения (например, ему предстоит стимулировать других обучающихся и помогать им, создавать небольшие учебные группы, учиться вместе и т.д.). Эти технологии помогут стажеру контролировать сформированность своих знаний, а также научат на практике сотрудничать с людьми различного типа, решать возникающие проблемы. Чтобы стажер научился видеть людей такими, какие они есть, различать слабые и сильные стороны свои и других людей, использовать возможности других обучающихся, в обучение должны быть включены навыки самопознания и социализации.

Заинтересованные лица и организации должны быть как можно полнее проинформированы относительно особенностей инновационной технологии обучения. Работодатели, общественные организации и отдельные люди (возможные стажеры) – все они имеют традиционные представления об обучении и работе образовательных учреждений. Такие представления быстро корректируются при демонстрации преимуществ инновационной технологии.

Технология дистанционного обучения. Специалисты всего мира прогнозируют устойчивый рост потребности в непрерывном повышении компетентности кадров для всех отраслей экономики при естественном отставании темпов роста ее финансирования. Для разрешения этого противоречия и повышения результативности обучения следует широко использовать возможности новых технологий. Ведущую роль здесь призвана сыграть организация обучения в дистанционной форме.

Совершенно очевидно, что в будущем переобучение взрослых, повышение квалификации не будет самостоятельным видом деятельности. Человеку для этого не

придется оставлять работу, – обучение будет сопровождать работу либо проводиться на рабочем месте.

Дистанционными могут стать большинство форм образования и обучения. Информационные технологии устанавливают связь между администрацией, преподавателями, коллегами и обучающимися с использованием не только текста и звука, но также и изображения. Сбор и передача информации, участие в беседах и обсуждениях в группе все в меньшей степени зависят от времени и места их проведения или места нахождения участников.

Повышает эффективность обучения постоянная связь стажера с организаторами обучения, с другими обучающимися. Такая поддержка должна быть ему предоставлена там и тогда, где и когда ему это удобно, в том объеме и темпе, которые ему подходят.

Дистанционное обучение уже сейчас становится весомой экономической альтернативой традиционному обучению. И это относится не только к стоимости обучения и сокращению расходов на проезд и проживание в гостиницах. Доводы работодателей в пользу дистанционного обучения их персонала:

- оно позволяет учиться всю жизнь;
- сокращает промежуток времени между обучением и работой;
- развивает информационные технологии;
- позволяет адаптироваться к дистанционной работе;
- гибкость организации учебного процесса;
- низкая цена обучения;
- высокая ответственность индивида за собственное развитие;
- каждый обучающийся учится в собственном стиле.

Согласно определению Международного комитета по дистанционному обучению (International Council for Distance Education – ICDE), с которым согласились большинство стран, дистанционное обучение – вид обучения, в котором обучающийся и тьютор разделены во времени и (или) пространстве, при этом двусторонняя коммуникация чаще всего осуществляется достаточно нетрадиционным путем.

Это означает, что некоторые виды обучения неоправданно относят к дистанционным, хотя по своей сути они таковыми не являются. Очень часто сочетание групповых занятий и самостоятельной учебы ошибочно считают дистанционным обучением. Занятия в классе – это традиционная форма обучения, а изучение литературы дома – самообучение, но их комбинация не приводит к дистанционному обучению. Действительно, преподаватели и обучающиеся при самообучении разделены во времени и

пространстве, но так как между ними нет оперативной взаимосвязи (коммуникации), это не будет дистанционным обучением.

Следует отметить, что сочетание различных дистанционных и традиционных («близких») форм обучения вполне возможно. Однако, чтобы избежать неразберихи в терминологии, при определении дистанционного обучения следует быть очень точным.

В литературе по организации дистанционного обучения часто описываются две формы его организации: «комбинированное» и «чистое».

«Комбинированное» – это сочетание дистанционного обучения с традиционными формами обучения. Сегодня существует много примеров такой организации. Сочетание дистанционного и «близкого» обучения делает систему менее чувствительной к изменениям, более жесткой. Работа с небольшими потоками обучающихся дает возможность в рамках традиционного обучения до определенной степени вводить и дистанционное.

У «чистого» дистанционного обучения много плюсов, однако экономически оно оправданно только при большом числе обучающихся. Разработка курсов и учебного материала, управление организацией и маркетинг, централизованная система коммуникаций – все эти поддерживающие функции могут быть использованы в «чистой» модели при больших потоках обучающихся.

Дистанционное обучение может содержать следующие формы:

— адаптационная – индивидуализированные курсы-модули; система стимулирующих вопросов в учебных пособиях; взаимосвязь тематики письменных заданий с практикой работы; группы взаимопомощи;

— заочная – учебные пособия, аудио- и видеокассеты, домашние задания;

— очная – тьюториалы, выездные школы, письменные экзамены;

— дистанционная – высокая универсальность учебных курсов, система регламентации обучения, взаимодействие с тьютором;

— инновационная – компьютерная поддержка содержания и организации курсов обучения (учебных программ и пособий, CD-ROM, мультимедиа, интерактивные программы, системы связи и пр.);

— интенсивная – деловые игры, тренинги, самообучение, групповые дискуссии.

Главное в дистанционном обучении – мобильность информации и процесса обучения, что позволяет уйти от ограничений, которые налагает сосредоточение в одном месте преподавателей, слушателей, библиотек, лабораторной базы и т.п. То есть это гибкость и адаптивность как самого содержания, так и процесса обучения. Все построено

на максимальном приближении к запросам потребителя – обучающегося, заказчика, клиента.

Основой дистанционного обучения являются самостоятельные занятия стажеров по специально разработанным учебным пособиям, рабочим тетрадям. Обучение, основанное на получении информации из печатных источников, постепенно уступает свои позиции в пользу информационных технологий.

Дистанционное обучение усиливает интеграцию разнообразных образовательных структур и развитие непрерывного образования. В результате создания мобильной информационно-образовательной среды и сокращения затрат на одного обучающегося (примерно в два раза по сравнению с традиционными системами образования) дистанционное обучение обеспечивает принципиально новый уровень доступности образования при сохранении его качества.

Таким образом, особенно привлекательны в системе дистанционного обучения доступность, индивидуализация и модульность.

Доступность дистанционного обучения достигается предоставлением возможности обучаться с любым уровнем образования без отрыва от работы, учебы, семьи и т.п. Обучающиеся свободны в выборе профессий и специальностей, уровня квалификации, сроков и содержания обучения, форм и методов проведения занятий. В отличие от традиционного, дистанционное обучение позволяет построить для каждого стажера индивидуальную траекторию обучения, пройти ее в наиболее комфортном режиме, обращаясь к созданной для этого специальной информационной среде.

Индивидуализация дистанционного обучения обеспечивается алгоритмом учета стиля обучения, привычек, опыта и знаний, возраста каждого стажера. Это влияет на результативность, кроме того, каждый имеет возможность использовать свой стиль обучения и избежать «усредненного подхода», которым грешит классно-урочная система. Дистанционное обучение предполагает избирательное изучение материала, интересующего конкретного человека или организацию, которая направила его на обучение. Стажер в данном случае рассматривается как активный участник планирования и организации процесса обучения.

Модульность положена в основу программ дистанционного обучения. Каждый курс создает целостное представление об определенной предметной области. А далее из набора независимых курсов-модулей составляется учебная программа, отвечающая индивидуальным или групповым (например, для персонала отдельной фирмы)

потребностям. Чем более индивидуализировано содержание обучения, тем качественнее результат.

В настоящее время дистанционное обучение – это информационные технологии нового поколения, которые позволяют транслировать звук и изображение в любое время, – техника «мультимедиа» (звук, картина, компьютерная информация, видео- и компьютерная конференции).

Данная форма обучения позволяет охватить большее число людей, чем традиционные. Очевидны категории групп населения, для которых оно является наиболее приемлемой, а зачастую и единственной возможностью получить образование или повысить квалификацию. Дистанционное обучение особенно эффективно при географической изолированности от образовательных ресурсов, нежелательности смены места жительства, отрыва (даже на короткое время) от семьи; необходимости модернизации образования или ликвидации пробелов в отдельных курсах; для мобильных граждан (иностранных рабочих, вахтовиков, военных или постоянно мигрирующих семей); для людей, имеющих физические, физиологические или эмоциональные проблемы; для желающих обучаться в собственном темпе и пр.

Характерна следующая организация дистанционного образовательного процесса:

— абитуриенты проходят тестирование, оценивая свои способности, знания, умения и навыки, а также получают рекомендации по содержанию и срокам освоения учебного курса с учетом психофизиологических, возрастных и социальных характеристик;

— самостоятельное прохождение курса сопровождается в удобное для обучающихся время консультациями тьютора, который поддерживает мотивацию (иначе любая неудача или проблема оттолкнет от обучения).

Однако далеко не каждый способен к самостоятельному дистанционному обучению. По оценкам специалистов, лишь 15% людей могут получить университетский диплом в дистанционной форме. Как же быть с теми, кто не обладает достаточными способностями, чтобы стать «хорошим обучающимся»? Если стажер не обладает необходимыми качествами, вероятность того, что он не закончит обучение, очень велика. В этом случае возрастает роль тьютора. Чем слабее обучающийся, тем компетентнее, искуснее должен быть тьютор.

Организация работы тьютора. Тьютор – преподаватель, наставник, разработчик программно-методического обеспечения; организатор учебного процесса; консультант,

обеспечивающий сопровождение учебно-познавательной деятельности и контроль выполнения индивидуальных графиков обучения.

Основа работы тьютора – положительное отношение к стажерам. Несогласный с тем, что «все хотят узнать что-то новое» и «научить можно любого», не должен работать тьютором. Тьютор должен видеть сильные стороны стажера, выявлять скрытые ресурсы, активизировать их, совместно со стажером формулировать цель, прививать ответственность за результаты обучения, помогать определять его структуру, мотивировать, стимулировать, поддерживать различными способами.

Тьютор должен *досконально знать свой предмет*. Это оптимизирует обучение, поскольку позволяет выбирать «главное в главном», т.е. сделать отбор из весьма обширного материала.

Андрагогические навыки тьютора. Тьютор должен быть хорошим андрагогом: видеть в каждом человеке индивидуальную личность и уметь управлять групповыми процессами. Кроме того, тьютор должен понимать, что у него нет монополии на выбор содержания, методов и форм обучения.

В обязанности тьютора входят обучение и организация выполнения учебных заданий, участие в творческой работе, в организации и проведении мониторинга и маркетинга, управлении кадрами.

Тьютор должен следить за научно-техническим прогрессом в различных отраслях народного хозяйства, устанавливать связи с социальными партнерами, организовывать производственное обучение и производственную практику. Как со всем этим справиться? Как найти время? Решение проблемы в правильной организации работы. Наиболее эффективная форма на сегодняшний день – работа в командах. Группа тьюторов (от пяти до десяти человек; при необходимости представители различных профессий) способна справиться со всеми проблемами. В их компетенцию входит: планирование и проведение обучения, определение бюджета команды, организация ротации тьюторов, предоставление информации о свободных учебных местах и о своей деятельности администрации и другим командам, а также членам собственной команды, повышение квалификации, разработка модулей и учебных материалов, отчет о результатах учебного курса, тиражирование сертификатов и другой документации, закупка или прокат оборудования, установление связей с заинтересованными лицами, организациями, другими командами. Все это требует разделения труда с учетом интересов и способностей каждого члена команды. Если кто-то в команде хорошо разбирается в экономике, он отвечает за бюджет; интересующийся планированием и управлением может заниматься

этой частью менеджмента. Реализация функций команды отслеживается на регулярных рабочих встречах, где обсуждаются события прошедшей недели и текущие и долгосрочные планы, определяется нагрузка каждого тьютора, закрепляются ответственные (и заменяющие в случае болезни) за производственные задания и т.п. Важно исключить авралы. У тьюторов нет обязательного норматива учебных часов в неделю: иногда он может иметь десять часов в неделю, иногда – тридцать.

На эти встречи могут приглашаться и представители отдела маркетинга или администрации. Типичен для обсуждения вопрос о наполнении курса, поскольку наличие свободных мест чревато убытками. На встречах члены команды обсуждают разработанные или приобретенные учебные материалы, обмениваются информацией. Таким образом, видно, что на команде лежит большая ответственность, так как администрацией ей делегированы большие права. Вся ответственность регулируется соответствующей документацией. Команда создается на время организации и проведения обучающего курса и может быть распущена по его окончании. Бывшие ее члены могут войти в другие команды (одну или несколько).

Особенности организационных форм и методов дистанционного обучения.

Лекции могут проходить без живого (непосредственного) общения с преподавателем, однако использование различных технических средств (дискет и CD-rom-дисков и т.д.), новейших информационных технологий (гипертексты, мультимедиа, виртуальная реальность и др.) делают их выразительными и наглядными. Лекцию можно оживить показом учебного кинофильма. Просматривать такую лекцию стажер может в любое удобное ему время и в любом месте. Она не требует конспектирования.

Консультации могут проводиться как традиционно, так и по телефону, по электронной почте.

Лабораторные работы при дистанционном обучении проводятся с помощью мультимедиа-технологий, с использованием имитационного моделирования и т.п. Виртуальная реальность позволяет демонстрировать явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или невозможно.

Тьюториал – групповые многочасовые интенсивные занятия (6-8 часов) в виде активных форм работы группы (тренингов, деловых игр и т.п.). В ходе тьюториалов определяется ролевая структура группы, объем и маршрут прохождения учебного курса, корректируется процесс самообучения, происходит обмен опытом, осваиваются эффективные методы работы.

Выездные школы (школы выходного дня) – форма интенсивного коллективного обучения в режиме «глубокого погружения».

Особую роль в дистанционном обучении играют *технические средства связи*.

Телефон позволяет стажеру при возникновении какой-либо проблемы сразу обсудить ее с тьютором. Если в результате он все-таки не справится с заданием, он может по телефону записаться на очную консультацию. В случае включения автоответчика принято оговаривать время получения ответа (в тот же день, в течение суток). Опыт показывает, что стажеры часто не решаются позвонить первыми, поэтому тьютору следует брать инициативу на себя, так как есть риск, что звонка можно и не дожидаться, а учеба будет отложена «на потом». Услуги телефонной связи все время развиваются, и сегодня возможны различные формы «телефонных встреч», телефонных конференций. Организовавший телефонную конференцию тьютор, как правило, выступает ведущим, а обучающиеся по очереди просят слова.

Телефакс. По факсу можно посылать чертежи, рисунки, математические формулы и т.п. Интеграция факсовых средств с компьютером позволяет обходиться без бумажных носителей, предоставляет возможность групповых рассылок (что очень удобно при массовых потоках обучающихся).

Аудиозапись. Небольшие габариты электронных носителей информации позволяют использовать их везде – в автобусе, метро, на улице. Для производства аудиозаписей, как правило, не требуется специально оборудованной звуковой студии, их легко рассылать. Способы использования аудиозаписи разнообразны. Например, в качестве обучающего материала, методического указания, инструкции или описания фактов. Тьютор может записать свои комментарии или ответы на вопросы обучающихся, а затем выслать ему кассету. Этим достигается индивидуальная направленность обратной связи, которая, как и скорость ответа, в данном случае важнее, чем качество звука. Стажеры могут и сами записать свои вопросы или ответы на аудиокассету и выслать ее тьютору.

В случае если основной контингент люди с ограниченным зрением, аудиозапись, естественно, возьмет на себя ключевую роль.

Видеозапись. Озвученное живое изображение позволяет демонстрировать окружающую среду, разнообразные динамические процессы. Однако производство видеозаписи – процесс сложный, часто требующий дорогостоящего оборудования. Записать лекцию, лабораторное занятие или тьюториал относительно просто, но для производства настоящего видеофильма надо привлекать актеров, использовать специальную звукозаписывающую аппаратуру, писать сценарий, составлять план

производства видеофильма со всеми специальными приемами (постановка света, звука и т.д.). Стоимость такого производства высока и, следовательно, оправдана только при хорошей наполняемости курсов и достаточной длительности сроков обучения.

Связь с помощью *компьютеров*, возможность общаться по электронной почте и в режиме реального времени дали новый толчок развитию дистанционного обучения.

Совершенствование методов и организационных приемов помимо всего прочего привело к сокращению числа бросивших учебу. В новых условиях даже при виртуальном обучении, когда стажеры физически не встречаются друг с другом, число отчисленных сокращается. Продуманная коммуникационная система стимулирует участие стажеров в обучающем курсе. Это прежде всего касается курсов повышения квалификации.

Письменное общение – традиционный способ коммуникации. У каждого стажера есть почтовый адрес, на который кроме писем можно посылать аудио- и видеозаписи, дискеты, небольшого объема учебные и лабораторные материалы. Регулярное получение почтовых посылок оказывает на стажеров сильное мотивирующее воздействие.

Учебное пособие – центральное звено, особенно при «чистом» дистанционном обучении, когда тьютор и обучающиеся не встречаются ни в начале, ни в ходе обучения. Структура пособий (книг, дискет, других носителей информации) в зависимости от характера курса может меняться, но текст обязательно должен включать описание основного содержания курса и методические указания, касающиеся условий и целей обучения, методики, мотивации, а также установления обратной связи.

Поскольку участник дистанционного обучения не может поднять руку и задать преподавателю вопрос, учебное пособие должно содержать такие разделы, как «Добро пожаловать!» (знакомство с курсом), «Я Ваш тьютор...», «Указания и объяснения», «Обратная связь», «Советы обучающемуся».

Важно, чтобы уже во вступительном тексте «Добро пожаловать!» стажер почувствовал хорошую учебную атмосферу. При дистанционном обучении это особенно важно, так как тьютор лишен возможностей, которыми обладает преподаватель, чтобы исправить то, что пошло «вкось» в самом начале. Нестандартное, привлекательное вступление дает стажеру возможность почувствовать, что это лично его приветствуют на данном курсе. Если он сразу не включится в обучение, есть риск потерять его. В противном случае он может оставить учебу. Нельзя, чтобы у стажера создалось впечатление, что учиться будет скучно или слишком трудно.

Не менее важно хорошо представить тьютора, сделать его «видимым» для стажера. Презентация может быть представлена в виде написанного текста или записана на аудио-

или видеоноситель. Знакомство только выиграет, если будет подкреплено разговором с обучающимся по телефону.

Далее в учебном пособии «Указания и объяснения» надо ответить на возможные вопросы обучающихся о планировании курса, характере и обширности учебного и дополнительного материалов, возможностях их использования, о работе над заданиями и тестами, подготовке к экзамену, предполагаемых встречах. Стажер ждет ответов на многие вопросы, и следует постараться их предвосхитить.

Начать же указания и объяснения следует с описания общей дидактической картины обучающего курса. При этом все наставления и рекомендации должны быть в форме ясных и коротких предложений.

Описание рекомендуемой учебной литературы должно вызвать интерес к ней, поэтому важно прокомментировать, почему выбрана именно эта литература, отметив ее особенности. Если в процессе обучения планируется выдавать дополнительные материалы (книги, аудиозаписи и т.п.), необходимо объяснить, когда и каким образом это произойдет.

Обучающимся должна быть раскрыта цель пособия и как им пользоваться.

Задания, отправляемые тьютору, особенно волнуют стажера, так как по их выполнению будет оцениваться результат его труда. Объяснить, как с ними надо справляться, – одна из важнейших задач учебного пособия. Стажеру важно подсказать приемы, которые позволят ему успешно учиться (составление расписания своих занятий, так называемого контракта с собой о том, как, что и когда он будет изучать, и т.д.). Чтобы общение с тьютором не было стереотипным (да – нет, правильно – неправильно), рекомендации тьютора должны быть хорошо продуманы, отражать самую суть заданий.

С помощью *учебной литературы* стажер усваивает основной объем информации. Содержащаяся в книгах информация может быть как узкой, конкретной, так и обширной, и даже исчерпывающе полной. Если книга выбрана дидактически правильно, она практически всегда будет эффективна при дистанционном обучении.

Учебная литература может быть «сшитой на заказ» и «готовой». Выпуск печатных изданий, предназначенных специально для определенного курса дистанционного обучения, т.е. «сшитых на заказ», – процесс трудоемкий и дорогостоящий, поэтому чаще используют «готовую» литературу, которую можно дополнить собственным методическим пособием, чаще всего содержащим самые необходимые дополнения. Достоинства самостоятельно тиражируемых пособий, учебных тетрадей, инструкций,

журналов – возможность оперативно обновлять информацию, эффективно дополнять уже изданную литературу.

Встречи с обучающимися создают дидактические и психологические преимущества «комбинированному» дистанционному обучению в сравнении с «чистым». Встречи сокращают число бросающих обучение, но одновременно они посягают на право стажера самостоятельно определять место и время обучения. Смягчает этот недостаток разделение встреч на обязательные и добровольные. Организуются встречи по-разному — в зависимости от целевой группы, длительности и типа обучения.

Первая встреча знакомит тьютора и обучающихся друг с другом, что в максимальной степени облегчает продолжение общения на расстоянии, а также стимулирует и мотивирует обучение. Стажер понимает, что он не оставлен один на один со своими проблемами, у него есть товарищи, которые ему помогут и с которыми он может посоветоваться. Первая встреча – отличная возможность для тьютора описать дидактический подход к построению курса, его цель, познакомить стажеров с учебным материалом, методикой обучения, проинформировать об учебных заданиях и т.д.

Встречи в процессе обучения организуются не для непосредственного обучения (тем более не для чтения лекций и т.п.), они необходимы для поддержания общения, обмена опытом, обсуждений, для выяснения, с какими проблемами столкнулись стажеры. В зависимости от типа и содержания курса во время таких встреч можно провести лабораторные работы, упражнения, демонстрации, тесты или зачеты.

На *заключительной встрече* заслушиваются отчеты о проекте, проводятся обсуждения и экзамены.

Поддержка обучающихся – форма влияния на обучающихся с целью обеспечения благоприятных социально-психологических обстоятельств учебы через репетиторскую помощь, поддержку общением, наставничество, группы взаимопомощи, подбор качественных учебных материалов.

Технология работы дистанционного учебного центра. Деятельность инновационного образовательного учреждения регулируется документацией по планированию, администрированию, учету и отчетности, кадровому и материально-техническому обеспечению и т.п. Каждый вид деятельности регламентирован рядом документов, учитывающих общие принципы обучения.

В отличие от традиционного обучения, где вопросы организации и содержания учебного процесса решаются администрацией в соответствии с законодательством и

стандартами, в системе дистанционного обучения содержание, объем, место и режим обучения определяются потребителем услуг.

Большое влияние на организацию процесса обучения оказывают характерные для дистанционного обучения особенности прохождения стажером этапов обучения. Поступление, продвижение и окончание обучения зависят от мотивации и способностей конкретного стажера, и персонал образовательного учреждения должен быть готов оказать ему поддержку в любое время. Рассмотрим особенности прохождения этапов дистанционного обучения:

- ознакомительный этап предполагает знакомство клиента с возможностями учебного центра, компетентностью тьюторов, отзывами обучающихся;

- профориентационный этап основан на изучении клиентом профессиональной характеристики и профессиограммы выбранной профессии (специальности), на определение пригодности на основе медицинского заключения;

- финансово-организационный этап включает предварительное согласование условий, норм и правил обучения; принятие решения о приеме на обучение; заключение договора на обучение (его составление, уточнение и согласование учебных, экономических и финансовых условий);

- этап предварительного собеседования – беседа с абитуриентом об особенностях и преимуществах технологии дистанционного обучения, проблемах, которые встретятся в учебном процессе, и возможностях их решения; выбора совместно с клиентом модели обучения («чистое» или «комбинированное»);

- мотивационный этап акцентирует внимание на развитии заинтересованности абитуриента в обучении;

- определение индивидуальной технологии обучения предполагает оптимизацию сроков, форм, методов и режима обучения, подбор администратора, тьютора, консультанта в соответствии с пожеланиями абитуриента, а также разработку индивидуального графика обучения на весь период;

- диагностический этап – тестирование исходного уровня знаний, умений и навыков, индивидуальных способностей абитуриента по выбранной профессии; подготовка рекомендаций о корректировке намеченного учебного процесса;

- подготовка пакета учебно-программной документации и материалов включает подбор тьютором типовой документации, разработку индивидуального учебного плана и тематических программ (с учетом начального уровня знаний, умений и способностей

абитуриента, его психологического состояния и избранной модели обучения), а также самостоятельный подбор абитуриентом учебных материалов;

— собственно обучение – использование широкого спектра форм и методов теоретического и практического обучения, профессионального воспитания и развития, самообучения, взаимоподдержки обучающихся;

— диагностика и самоконтроль – самоанализ обучающимся результатов теоретического и практического обучения, саморегуляция в процессе обучения, корректировка организации учебного процесса, диагностика уровня сформированных знаний, умений и навыков стажера с целью проверки готовности к аттестации;

— завершение дистанционного обучения – выпускные экзамены, вручение документов о присвоении квалификации (удостоверения, свидетельства, диплома);

— обратная связь – мониторинг трудоустройства выпускников в соответствии с полученной профессией, коррекция учебного курса, его организации и содержания.

Весьма трудоемким представляется проектирование индивидуального графика обучения на весь курс, помогающего обучающемуся организовать учебную деятельность. При этом стоят задачи обеспечить высокое качество обучения и одновременно его экономическую эффективность. Составить график надо до начала обучения и совместно со стажером. Индивидуальный график обучения устанавливает:

— наиболее приемлемые формы и методы обучения на основе дидактической целесообразности, психологической устойчивости обучающегося, финансово-экономической эффективности учебного процесса;

— стратегию на весь срок обучения и его конкретные временные периоды с учетом целей и задач, решаемых в процессе обучения, сложности содержания, требований государственного стандарта, личностных особенностей обучающегося.

Обобщим основные требования к организации дистанционного обучения:

Доскональное планирование. Неточность в учебном материале может привести к негативным последствиям. Важно еще до начала обдумать весь курс. Когда обучение началось, очень трудно изменить что-либо в его организации или в учебном материале.

Ориентация на потребности обучающегося. Дистанционное обучение по своей природе индивидуально, поэтому обучающемуся надо предоставить возможность рассказать о себе при первых контактах (по телефону, при встрече или в системе конференции).

Тщательный отбор учебного материала. Успех обучения зависит от дидактической продуманности учебного материала, его доступности, корректности.

Ясное и простое изложение идей. Учебное пособие – стержень дистанционного обучения, и оно должно быть написано в доступной стажеру форме. Читатель должен почувствовать, что с ним общаются так же, как при личной встрече.

Выбор оптимального средства диалога между тьютором и обучающимися требует ответов на вопрос: насколько телефон, компьютер или другое средство знакомо и доступно обучающемуся и обеспечивает доступность тьютора? Если тьютор должен быть постоянно «на связи», нужны средства, работающие в режиме реального времени (телефон, теле- и видеоконференция и пр.). Средства, не связанные с реальным временем (письма, факс или компьютерная конференция), не требуют постоянного присутствия тьютора, и он может просматривать полученную «почту» время от времени (например, два раза в день). Важно это заранее обговорить.

Продуманность заданий. Составление заданий – самая трудоемкая часть дистанционного обучения, требующая больше всего сил и времени тьютора. Важно, чтобы формулировки вопросов не требовали слишком развернутых ответов. Обучающемуся трудно ответить, а тьютору – оценить его усилия.

Индивидуализированные комментарии тьютора на выполненные обучающимся задания. Каждый стажер уникален, как и его ответы. Отзыв с ясно, прямо и откровенно выраженным мнением тьютора будет хорошо воспринят. Может пригодиться информация, которую обучающиеся сообщают о себе во время презентации (хобби, образ жизни, семья, работа или ее поиск). Это располагает к открытости, укрепляет контакты. Однако не следует перегибать палку, так как это может быть воспринято как манипулирование или заигрывание.

Оперативность обратной связи. Если обучающийся ждет ответ на отправленное тьютору задание в течение недели или дольше, большинство мыслей, которые были у него, пока он работал над заданием, уже будут забыты. Ему придется восстановить их ход, но, к сожалению, не все к этому готовы. На задержавшийся ответ стажер может не обратить внимания. При установлении обратной связи в течение суток ход мыслей и мотивация к чтению комментария сохраняются, мнение тьютора «подключается» к мысли обучающегося, что облегчает его понимание.

Осторожное использование «комбинированного» дистанционного обучения. Следует помнить, что многие выбирают дистанционное обучение, чтобы никуда не ездить (по семейным, экономическим, социальным, физиологическим и прочим причинам), и если тьютор будет настаивать на встречах, есть риск таких стажеров лишиться. Поэтому уже на презентации учебного курса надо веско аргументировать необходимость встреч.

Обязательная ревизия учебного курса. Составляя еще до начала курса подробный план ревизии, тьютор должен четко представлять их цели, методику и время проведения, кому необходимы результаты, что будет оцениваться, на какие вопросы важно получить ответы и пр. Анализ хода учебного курса помогает принять правильное решение о необходимости ревизии и продолжении курса.

Модульная технология обучения. Идея модульного обучения заключается в том, чтобы в любое время каждый желающий мог получить необходимую ему по уровню, объему и глубине подготовку в виде учебного курса, «составленного на заказ» из модулей-«кирпичиков». Использование модулей дает возможность будущему клиенту не только выбрать нужный ему учебный материал, но и определить темп и форму его изучения (в группе или индивидуально), а также наиболее удобную форму контроля качества усвоения.

Характерные черты модульного обучения:

- разбивка специальности/профессии либо производственного процесса на законченные части (модули), имеющие самостоятельное значение;
- исключение материала, не имеющего значения для конкретного вида работы;
- составление для каждого обучающегося индивидуального набора модулей;
- максимальная индивидуализация продвижения в обучении;
- интенсивность и гибкость обучения;
- сочетание индивидуального и группового обучения.

Успешность модульного подхода обеспечивают: модульное структурирование содержания учебных программ; оптимальность объема и содержания модуля, соответствующих содержанию рабочих функций; подконтрольность усвоения материала; вариативность чередования модулей, отвечающая потребностям стажера; тщательность планирования практики на рабочем месте для закрепления приобретенных знаний; самообучающиеся материалы, реализующие индивидуальные учебные планы.

Модульные учебные планы. В качестве исходного элемента (модуля) можно взять часть производственного процесса либо элемент учебного предмета. Первое решение активно пропагандирует Международная организация труда (МОТ), второе позволяет уйти от узкой специализации обучающихся на конкретную работу (операцию).

Проанализируем специфику построения модульных учебных планов, отталкивающихся от учебного предмета. Они основаны на анализе потребностей в компетенции, существующих на рынке труда. Компетенция – одно из основных понятий, в основе которого лежит новый взгляд на сущность обучения. Ранее все виды обучения

передавали знания в узко определенной отрасли. Интеграция знаний различных предметов, их межпредметная связь требовали специальных усилий преподавателя. Обучение ориентировалось на сроки: в школе для получения аттестата зрелости надо было проучиться десять лет, в вузе для получения диплома – пять и т.д. Эти жесткие временные рамки наполнялись соответствующим содержанием – знаниями, умениями и навыками. Сегодня хороших знаний по предмету недостаточно – необходима мотивация для их применения, и прежде всего стремление к самостоятельному формированию и поиску новых знаний по мере развития общества и производства. Необходимо также научиться превращать свои знания в практические умения. Таким образом, *компетенцию можно определить как комбинацию знаний, мотивации и способностей, их приложения в реальной общественно-производственной практике.*

Модульный подход включает два уровня: область компетенции и профиль компетенции. К *области компетенции* можно отнести, например, производственные технологии, технологии гостиничного и ресторанного дела. Область компетенции может содержать один или несколько *профилей компетенции – профессии (специальности)*. В область компетенции «производственная технология» могут входить такие профили компетенции, как сварщик, станочник, сборщик, а для гостиничного и ресторанного дела – это повар, бармен, официант и пр.

Далее профиль компетенции подразделяется на *учебные предметы* (дисциплины), в рамках которых формируются знания по профессии. Например, такие предметы, как черчение, гидравлика, математика, эргономика, сервировка стола и пр.

Предметы в свою очередь делятся на *модули*: логические и согласованные части обучения в рамках определенного учебного предмета с четким формулированием диагностической цели его изучения. Содержание модуля тесно связано с компетенцией. Итак, модули – это элементы, составляющие профиль компетенции. Они связаны с четко ограниченной частью учебного предмета.

Чтобы учесть требования производств (государственного и местного уровней), профили компетенции разделяют на национальные и местные. *Национальные профили компетенции* объединяют требования к профессии в масштабах всей страны. *Местные профили компетенции* отражают специфику региона или отдельного рабочего места.

Требования национального профиля компетенции отражены в соответствующем документе, который в общих словах описывает требования рынка труда к компетенции в отдельной отрасли на национальном уровне и ограничивает область разработки местных

профилей. Далее требования конкретизируются в областях компетенции с указанием конкретной цели изучения определенного предмета.

При работе с национальными профилями компетенции должны соблюдаться некоторые правила: обязательная их регистрация, официальный статус утвержденного профиля, хранение вышедшего из употребления «архивного» профиля компетенции и др.

Местные профили компетенции представляют собой так называемый «шведский стол», от которого набираются отдельные модули в индивидуальную учебную программу. Документально требования к компетенции на уровне учебного предмета закреплены в местном профиле компетенции. Он в обязательном порядке содержит коротко и четко сформулированную цель изучения. Эти профили компетенции сориентированы на требования местного рынка труда. Их регистрация, разработка, хранение и оформление также подчиняются единым правилам. На каждом местном профиле компетенции указаны его название, цель и содержание обучения, перечень входящих предметов и целей их изучения, дополнительная общая и местная информация, географическая территория и учебные центры, в которых данный профиль действует. Обязательным приложением к местному профилю компетенции должен быть список составляющих его модулей, сгруппированных по предметам. Модуль содержит информацию о предмете, идентификационный код модуля, код его цены, рекомендуемый срок изучения, название модуля, идентификации профиля компетенции.

По аналогии с профилем компетенции модули подразделяются на разрабатываемые, национальные, местные и архивные.

Идентификационный код модуля (ИКМ) позволяет систематизировать использование и хранение модулей. ИКМ содержит информацию о типе модуля (национальный или местный), его принадлежности учебному предмету, текущем номере в предмете, номере версии, рекомендуемом сроке его изучения (в днях), датах утверждения и пересмотра. При изменении хотя бы одного элемента ИКМ меняется.

Каждый модуль содержит информацию о предмете, в который он входит, и краткую аннотацию содержания. Если необходимы предварительные знания по другим модулям, то указывается их ИКМ.

Ключевой элемент модульного подхода – цель изучения модуля. От нее зависит очень многое: успешность и эффективность обучения, взаимосвязь с другими модулями и пр. Поэтому она должна быть диагностична и измерима. Цель должна указывать на знания и/или умения, которыми обучающийся, изучив модуль, должен овладеть. Цель ориентирует на деятельность, обстоятельства (предпосылки) деятельности, стандарты,

необходимые для изучения модуля. Подобная формулировка цели мотивирует обучение и отвечает на вопрос: что стажер должен уметь делать (например, «обточить ось», «определять различные виды стали»). Обстоятельства (предпосылки) деятельности отвечают на вопрос: как стажер должен действовать. Определяются условия выполнения действия (например, «токарным станком, руководствуясь рекомендациями пособия»). Стандарты объясняют, насколько точно стажер должен действовать. Конкретизируются критерии для определения результативности работы (например, «с точностью до 0,05 мм»).

Модуль комплектуется модульным (методическим) пособием и учебными материалами. Пособие предназначено для внутреннего пользования. Его цель – помощь преподавателям в организации качественного и эффективного обучения. Каждый модуль должен иметь свое пособие, которое утверждается и регистрируется одновременно с утверждением и регистрацией самого модуля. Пособие содержит перечень ресурсов, которые обеспечивают успешность обучения, – оборудование, учебные материалы и требующаяся компетентность преподавателей. В перечень также могут входить щипцы, нитки, провода, ткань, пластмассовые или металлические рабочие материалы, видеофильмы, атласы, ножи и овощи! В пособиях для преподавателей указывается, какого рода учебный материал нужен в данном модуле. Учебный материал может быть скрупулезно перечислен или его подбор разрешается сделать преподавателю. Учебный материал может состоять из одного или из многих учебников. Чаще перечисляются отдельные главы, параграфы учебника, которые нужны в данном модуле. В качестве учебного материала могут быть использованы газетные или журнальные статьи, нормативные материалы, чертежи, инструкции и т.д.

Структура и содержание учебного материала требуют постоянного пересмотра. Устаревший материал должен изыматься. Весь учебный материал заносится в соответствующий информационный банк и регулярно обновляется. Это расширяет возможности составления интересных и уникальных вариантов (программ, тестов и упражнений).

Анализ рынка труда — основа модульного обучения. Эффективность профессионального образования взрослых непосредственно зависит от внешних (развитие производства) и внутренних (знания и умения обучающихся и пр.) факторов. Поэтому необходимы систематические маркетинговые исследования как на уровне всей страны, так и на местном, региональном уровне.

Чтобы получить реальную картину потребностей рынка труда, важно обратиться к предприятиям того района, которые формируют этот рынок. Подобный анализ можно провести на нескольких уровнях. Во-первых, выявить секторы рынка, чтобы определить приоритетные секторы и профессии (туризм, здравоохранение, промышленное производство и т.д.), т.е. область компетенции. Во-вторых, определить потребности в профилях компетенции и обучении в конкретной области компетенции. Подобный анализ может дать общее представление о профессиях в данном секторе рынка, количестве требующихся работников и, следовательно, объемах профессионального обучения. В-третьих, можно провести исследование потребности в конкретном профиле компетенции.

Первая стадия исследования имеет теоретический характер, в то время как вторая и третья должны быть как можно более привязаны к производству. Обобщение материалов исследования позволяет сформировать профили компетенции.

Входной контроль абитуриентов. При предварительном посещении учебного центра абитуриента знакомят с видами обучения по наиболее актуальным профессиям, основной идеей обучения, методами и т.д. Это необходимо, чтобы он заранее составил представление о том, что его ждет, и удостоверился в правильном выборе профессии и формы обучения. Экскурсия позволяет абитуриенту задать вопросы преподавателям, обучающимся, познакомиться с учебным оборудованием и т.д. Во время такого посещения может быть проведено тестирование по профессиональной терминологии, разделам общепрофессиональных дисциплин. Это демонстрирует абитуриенту реальный уровень его знаний и потребность в дополнительном обучении. Более подробное исследование (включая собеседование с преподавателем) установит наличие предварительных знаний, что позволит сократить срок обучения. На этой основе разрабатывается *предварительный план обучения* и определяется его срок. Таким образом, результатом первого посещения должно стать решение о начале обучения или отказе от него. Положительное решение означает переход к более глубокой диагностике знаний и умений абитуриента с последующим уточнением *индивидуального плана обучения*, который в дальнейшем выступает как «рабочий заказ» и руководство к организации обучения. При необходимости он пересматривается и корректируется.

Организация модульного обучения. Каждый обучающийся имеет индивидуальный учебный и профессиональный опыт, мотивацию, компетентность. Цели обучения и отдельные его части могут совпадать у некоторых обучающихся, но пути достижения чаще всего различаются. Другой важный фактор – потребность в обучении может появиться у разных людей не одновременно. При обучении взрослых следует избегать

фиксированных сроков. В одном помещении – «классе» – могут находиться 45 человек и все на различных этапах обучения. Решить эту шараду со многими неизвестными под силу только модульному обучению.

Каждому обучающемуся предоставляются набор учебных модулей и учебное пособие, которые четко указывают, что должно быть сделано, рабочее место, учебные материалы. Остальное зависит от него самого. Обучающийся сам организует обучение, лабораторные занятия, ставит учебные задачи и их решает, определяет степень готовности к проверке результатов обучения. Итак, обучение самостоятельное, но тьютор всегда готов помочь стажеру.

Иногда у группы обучающихся возникают общие проблемы при прохождении какой-то части курса. Тогда тьютор может собрать всех заинтересованных и помочь пройти трудный участок. Обучения в группе требуют некоторые виды обучения, для которых характерна высокая текучесть обучающихся (например, в краткосрочных формах обучения). Групповая форма обучения может быть обусловлена содержанием модуля либо требованиями заказчика. Даже при традиционном обучении в классе преподаватель не всегда ведет занятие сам. Поскольку обучающиеся – люди взрослые, при необходимости они могут сами провести занятие.

Обучение в максимальной степени должно быть приближено к производству. Это реально при организации *обучения в форме учебного проекта* – обучающиеся в составе небольших групп трудятся над определенной проблемой: распределяют между собой работу, вместе планируют представление результата – все, как на производстве. Это позволяет ощутить реальность изучаемого, мобилизовать собственные ресурсы, выбрать путь решения проблемы, учиться друг у друга, приобрести навыки сотрудничества с людьми различных типов, испробовать различные способы презентации результатов и т.д.

В модульном обучении межпредметные связи реализуются через интеграцию различных учебных предметов. Например, при обучении официанта, чтобы усвоить содержание модуля, необходимо сформировать знания по математике, гигиене, химии, физике, биологии и кулинарии, английскому и французскому языкам.

Модульное построение учебного курса. Учебный курс лучше разбить на модули таким образом, чтобы при желании, усвоив часть курса, обучающийся мог закончить обучение.

Рассмотрим организацию модульного обучения на примере подготовки швеи. В нашем примере полный курс обучения состоит из десяти модулей.

Модули 1 и 2 можно обозначить как «Введение в профессию». Здесь происходит знакомство с профессией, швейным оборудованием и его техническим обслуживанием, процессом образования строчки и т.д. Организация занятий может быть следующая: часть дня изучается модуль 1 в форме различных тренингов и упражнений в целях определения пригодности к профессии. Например, отобрать пуговицы определенного цвета, разложить картинки из предложенной серии по смыслу и т.д. Другая часть дня посвящается основам профессии – модуль 2. Например, изучаются основы черчения и т.д.

Модуль 3 представляет собой стажировку на производстве и предполагает отработку простейших операций, пройденных в модулях 1 и 2.

Модуль 4 позволяет определить предварительные результаты изучения первых трех модулей. Обучающиеся, успешно освоившие данный модуль, могут либо продолжить обучение (полностью или частично), либо прервать его.

Модуль 5 предполагает пошив изделия «Юбка».

Модуль 6 рассчитан на изготовление «Брюк».

Модуль 7 включает пошив изделий «Мужская рубашка. Женская блузка».

Изучение модулей 5, 6 и 7 завершается экзаменом и выполнением готовых изделий. Сдавшие экзамен получают диплом.

Модуль 8 предполагает стажировку на фирме после каждого модуля (5, 6 и 7).

В модуле 9 стажеры шьют «Пиджак на подкладке».

Модуль 10 – выпускной экзамен.

Обучающиеся, демонстрирующие лучшие результаты, помимо основного диплома могут получить дополнительную подготовку и получить второй диплом (например, модельера).

Эти подходы могут быть реализованы при соответствующей адаптации к конкретным условиям производства.

Модульная организация работы учебного центра достаточно специфична, поскольку зависит от числа и целевой направленности учебных групп. А они, в свою очередь, диктуются изменением ситуации на рынке труда и в содержании профессионального обучения, особенностями конкретного предприятия, профессиональным опытом и способностями отдельного обучающегося и т.д. Модульный подход позволяет алгоритмизировать работу учебного центра. Каждый модульный курс включает обязательный набор модулей: «целевая группа», «заказчик», «мероприятия», «продолжительность» и т.д.

Модуль «Темы» содержит перечень тем: «Экономика и управление», «Сельское хозяйство» и т.д.

Модуль «Заказчик» информирует о заказчике данной целевой группы. Это может быть служба занятости, работодатель, сам обучающийся.

Модуль «Преподаватели» содержит информацию о преподавателях — штатные, совместители и пр.

Модуль «Место проведения» включает сведения об используемых помещениях, месте и времени проведения.

Такая организация работы учебного центра позволяет в полном объеме реализовать возможности модульного подхода и гибко реагировать на изменение спроса на рабочую силу.

Технология самообучения. Еще Сократ определял педагогический процесс как организацию самопознания обучающегося, помощи ему в самостоятельном духовном, интеллектуальном усилии, пробуждении заложенных в нем от рождения активности и творческого начала.

Суть самообучения в умении работать с информацией. В любой ситуации мы имеем дело с информацией. И нет разницы, идет ли речь о научных теориях (на лекциях) или о производственных проблемах (на совещании). В любом случае обучающийся должен овладеть алгоритмом обработки информации.

Во всех формах обучения присутствует самообучение в той или иной степени. При традиционном (преподавательском) обучении навыки самообучения дополняют обучение. Но необходимо признать (как андрагогам, так и обучающимся), что именно от того, насколько эффективно идет самообучение, зависит результативность обучения, вне зависимости от его типа или вида. Самый эффективный путь активизации обучающихся – включение их в процесс самообучения. Для этого следует прежде всего вооружить стажеров навыками, приемами, способами самообучения.

Технология самообучения основана на активной деятельности стажеров при поддержке обучающего и нацелена на запланированный дидактический результат.

Самообучение не тождественно отстранению обучающего от познавательного процесса. Изменяются роли и ответственность стажера и преподавателя. В основе самообучения деятельностный подход. Однако самостоятельность стажера не беспредельна. Она ограничена, с одной стороны, требованиями процесса и содержания обучения, с другой – его возможностями.

Самообучение затрагивает внутренний духовный мир человека и основывается на врожденном познавательном инстинкте и способности к самостоятельному развитию. Процесс самообучения формируется с учетом ряда психолого-андрагогических факторов, придающих ему высокую эффективность и действенность: стремления обучающегося к самореализации, его ценностных ориентаций, интеллектуального потенциала, навыков самоконтроля, работоспособности, мотивации к самообучению, умения учиться, индивидуальных способностей, развитого самосознания, личностной самооценки, стимулирования учебной деятельности и др.

Люди в возрасте свыше сорока лет отрицательно относятся к самостоятельному обучению. Это прежде всего связано с потерей учебных навыков, частичной закоснелостью сознания и неверием в свои силы. Самообучение – сложный процесс, и это отпугивает потенциальных обучающихся. Вместе с тем большое интеллектуальное, моральное и психологическое напряжение стажера оправдывается сторицей.

Уровни готовности к самообучению:

— низкий – отличается слабой мотивацией к самообучению, непониманием его роли и отсутствием умений и навыков его использовать его возможности;

— средний – определяется ограниченностью учебного потенциала личности, не позволяющей полностью заменить традиционное обучение самообучением, даже при высокой мотивации к нему;

— высокий – характеризуется способностью и стремлением максимально использовать возможности самообучения.

Самообучение отличают: самостоятельная познавательная деятельность стажера, индивидуальный выбор содержания, форм, методов и средств обучения, высокая мотивация, самоопределение, самопроектирование, самоанализ, самокоррекция, самоконтроль, саморегуляция, самосовершенствование обучающегося.

На эффективность самообучения влияет отношение к нему обучающегося. Это связано с тем, что, обладая полной самостоятельностью, стажер придает обучению собственное личностно-смысловое значение. Показательны в этом плане его мотивация к обучению, оценка социальной значимости приобретаемой профессии, потребность в продуктивной деятельности, интерес к инновационным технологиям обучения и преодолению шаблонов в познавательной деятельности. Приобретаемые в процессе самообучения знания, умения и навыки превращаются из цели обучения в средство развития познавательных и личностных качеств. В психологическом отношении

самообучение обеспечивает формирование способностей к саморегуляции и самокоррекции собственной познавательной деятельности.

Саморегуляция — это системная характеристика, определяющая способность личности к устойчивому и целесообразному функционированию в различных условиях жизнедеятельности; самоуправление собственной деятельностью на основе требований к себе, согласно выбранным принципам; являет собой одно из важнейших средств саморазвития личности — основу ее индивидуальности.

Навыки саморегуляции определяются субъективным опытом обучающегося, уровнем мотивации, психологической уверенностью в верности выбранного пути, эффективностью коммуникаций обучающегося и преподавателя.

Именно активность и творческий подход к решению реальных задач в процессе познавательной деятельности предопределяют процесс волевой саморегуляции, т.е. концентрации всех ее душевных сил в определенном направлении.

Психологи считают, что *самооценка* — это критериальная оценка личностью самой себя, своих возможностей, потенций, способностей, качеств, талантов и своего места в социуме, среди других индивидов, групп, альянсов, союзов, организаций. Как ядро личности, самооценка – важный регулятор ее поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность образовательной деятельности и дальнейшее развитие личности. Она доминирует при регуляции поведения личности в процессе самостоятельного обучения и выполняет следующие функции: – влияет на формирование позитивных (самоуважение, чувство достоинства, гордость, самолюбие) и негативных (высокомерие, тщеславие, эгоизм) качеств личности, а также базового качества – чувства ответственности;

— определяет уровень притязаний обучающегося: чем ниже самооценка, тем ниже уровень притязаний, и наоборот;

— позволяет разрабатывать индивидуальный образовательный план, отвечающий возможностям и интересам стажера;

— является фундаментальным элементом самосознания;

— определяет характер взаимоотношений личности с окружающим миром;

— влияет на эффективность познавательной деятельности обучающегося и его социальную активность.

Выделяют три основные вида самооценки: завышенная, заниженная, адекватная. При *завышенной* самооценке исчезает критическое отношение к себе и личность

стремится не столько «быть», сколько «казаться». Это ведет к дисгармонии личности и формирует внешне конфликтный тип индивидуальности. Обучающийся с *заниженной* самооценкой переживает чувство неполноценности. Пониженная самооценка вредна как же, как и завышенная. Она – результат индивидуального сознания обучающегося, который не реализовал свой позитивный потенциал. *Адекватная* самооценка формируется в процессе познавательной деятельности. Притязания обучающегося опираются на объективные индивидуальные возможности. Творчество стажера – основа саморегуляции.

Самообучение – крайне сложный процесс. Взрослый человек чаще всего уже обладает определенным образованием, но за давностью лет утратил навыки обучения или отвык от него. Груз отрицательного учебного опыта и повседневные дела мешают ему эффективно учиться. Он должен быть вооружен навыками преодоления этих препон. Навыкам самообучения необходимо учить.

Готовность к самообучению – это качество, позволяющее постоянно обновлять запас знаний и умений, а также самонастраиваться на процесс обучения. Она предполагает наличие знаний и умений эффективного самообучения.

Умения и навыки эффективного самообучения. В самообучении используются в основном те же умения и навыки, что и при традиционной форме обучения, однако их соотношение изменяется в пользу самостоятельной составляющей. Самообучение строится на объективной самооценке, выборе эффективных форм обучения, создании благоприятного режима обучения, разработке и адекватном применении критериев качества обучения.

Важнейшим звеном процесса самообучения является формирование *интеллектуальных аналитических умений* стажера. Среди них – умение препарировать соответствующим образом учебный материал и выявлять причинно-следственные связи; приемы запоминания, генерирования идей и применения полученных знаний, использование собственного творческого потенциала; выбор наиболее эффективных организационных форм и методов обучения; интегрированное использование теоретических знаний и практических навыков; установление эффективной коммуникативной связи с преподавателями и другими обучающимися; использование интеллектуально-познавательных приемов (анализ, синтез, обобщение, классификация и др.); систематические и объективные самоконтроль и самооценка; формирование своей позиции, собственных взглядов на явления и факты; регулирование собственной психолого-физиологической нагрузки; диагностирование процесса собственной познавательной деятельности.

Общие приемы учебной работы, которыми должен овладеть самостоятельно обучающийся, заключаются в том, чтобы уметь слушать, выделять главное, задавать вопросы, продуктивно читать, работать с книгой, говорить, выражать свое мнение, общаться, конспектировать, составлять план.

Общенаучные приемы (включая мыслительные) позволяют стажеру оперировать понятиями и концепциями, вырабатывать собственные суждения – наблюдать, проводить опыт, определить цель, анализировать, делать выводы, принимать решение, работать с обобщающим материалом и др.

Аналитические умения очень ценны при самообучении как для развития личности, так и для активизации и обогащения процесса обучения. Самообучающемуся потребуются умения слушать, сравнивать, выделять главное, обобщать, делать выводы, критически относиться к полученной информации, доказывать, творчески мыслить.

Потенциал учебной группы огромен при обучении взрослых людей, учете их положительных и отрицательных сторон, интересов и возможностей. Рассмотрим потенциал некоторых форм обучения в учебных группах.

Учебные занятия – это официально организованная форма обучения, которая позволяет встретиться с преподавателем и другими обучающимися. Преподаватель знакомится с обучающимися, обсуждает с ними важные моменты, дает им возможность поупражняться в применении навыков, формирует группы для работы над учебным проектом с последующей его презентацией и пр.

Группы взаимопомощи – это неформальное объединение обучающихся, широко распространенное за рубежом. Возможности их очень велики. Самое важное их назначение – установление внеучебных контактов между членами группы.

Преподаватель может помочь в организации группы взаимопомощи, но за ее участниками остается право выбора – работать в группе или отказаться. В любом случае они должны иметь представление о возможностях такого обучения, а преподаватель – помочь им на первых порах разобраться в этом.

Эффективность группы взаимопомощи обеспечивают согласование и принятие правил работы и общая заинтересованность в ней. Организация работы такой группы включает подготовку к встрече, составление плана дискуссии, распределение ролей участников, содержание дискуссии, анализ результатов дискуссии.

При подготовке к встрече составляется план проведения дискуссии, формулируются вопросы. Если такая подготовка не проведена, дискуссия получится более жаркой, но менее результативной. Стажеры тоже должны заранее вникнуть в ключевые

моменты темы, попробовать понять основные определения и концепции. Обсуждение проходит интереснее при наличии в группе как хорошо знающих материал, так и тех, кто его не понял.

Роли участников дискуссии. На традиционных занятиях ведущая роль принадлежит преподавателю, который направляет дискуссию, помогает выходить из затруднительных положений, поощряет учащихся, высказывает суждения и комментирует. В группе взаимопомощи такого лидера нет, поэтому, чтобы дискуссия не провалилась, ее участникам необходимо взять на себя отдельные функции по организации и проведению обсуждения. Роли участников от встречи к встрече должны меняться.

На одного из участников группа возлагает роль неофициального руководителя – *ведущего*. Он не претендует на роль эксперта. Ведущий собирает группу, ведет протокол, предлагает перейти к следующему пункту плана или завершить дискуссию. Он не должен оказывать давление или доминировать. Лучше всего, если эта роль поочередно переходит от одного к другому на добровольных началах.

Вторая формальная роль – *«хранитель времени»*. Для того чтобы придерживаться принятого регламента и не блуждать по теме, «хранитель времени» должен информировать о регламенте, а ведущий уже принимает решение о прекращении дискуссии либо ее продолжении.

Основное обсуждение начинается с представления одним из членов группы своего понимания вопроса. Такой *«открывающий»* должен иметь полное представление о вопросе, но и он не заменяет преподавателя.

Другие роли преподавателя также распределяются среди членов группы. В результате должно быть обеспечено:

- *проявление инициативы* в прерывании затянувшейся паузы;
- *прием и передача информации* – каждый должен быть готов ответить на вопрос и представить свое понимание, а другие – принять это;
- *ответная реакция* не должна восприниматься остальными как помеха общей дискуссии;
- *выявление неверного утверждения* – в обучении возможны ошибки, но они должны быть исправлены;
- *уточнение, синтез и заключение* – обсуждение даже простых вопросов может зайти в тупик, и время от времени кто-нибудь должен брать на себя инициативу по анализу ситуации, обобщению всех высказанных идей. Чаще всего это приводит к окончанию дискуссии;

— *пресечение негативного поведения* – участникам обсуждения следует избегать агрессии, доминирования, конкурирования, одергивания кого-либо, заискивания, заступничества за любую идею, потворства чьему-либо отвлекающему поведению.

Содержание дискуссии. Чаще всего обсуждается выполнение письменных заданий. Может оказаться полезным проведение дискуссии в форме «круглого стола».

Распределение времени – это главное. Желательно направлять обсуждение на основные идеи и концепции, а не на мнения отдельных участников группы.

Анализ результатов обсуждения в группе. Здесь очень важны личное мнение и участие в обсуждении каждого члена группы. Однако надо следить за пониманием между хорошо владеющими материалом и теми, кто недостаточно вник в него.

Подготовка к экзамену. Ключевым моментом должна стать помощь в преодолении беспокойства, страха, а также в составлении ответов и ожидании результатов.

Технология обучения «Учебное предприятие». Интересен опыт организации обучения, развивающий модель обучения на рабочем месте, так называемая технология «Учебное предприятие». Будучи инновационным типом учебного центра, «Учебное предприятие» моделирует реальное предприятие со всеми его отделами (администрацией, отделами закупок, продажи, кадров, бухгалтерией), функциями и взаимодействием с внешними организациями (государственными органами, налоговой инспекцией, банками). Подобный учебный центр может готовить руководителей предприятий, ревизоров, аудиторов, экономистов и др. Это позволяет каждому стажеру сформировать собственный вариант учебного курса, учитывающий его опыт, базовые знания и пожелания.

Работу предприятие строит с учетом требований, предъявляемых к сотрудникам: компетентность, умение работать самостоятельно и в группе, владение компьютером, умение думать и принимать решения, справляться с несколькими заданиями.

Задачи обучения заключаются в формировании представления о взаимосвязях с другими предприятиями и внутри предприятия, об офисных потоках и технологиях, о работе с компьютерными сетями, взаимодействии с другими сотрудниками, развитии собственных способностей.

Концепция деятельности «Учебного предприятия» ориентирована на обучение на перспективу – на завтрашний день. Основа обучения – современные офисные технологии.

Вся деятельность «Учебного предприятия» сфокусирована на удовлетворении потребностей клиентов. От сотрудников ожидают ответственности, активного участия в работе предприятия, сообщений о проблемах и их решениях, повышения компетентности,

оперативной обратной связи. Работа организована в форме акционерного общества (в соответствии с законодательством) с учетом налогового законодательства.

Управляют предприятием с помощью проведения собраний/совещаний, решающих вопросы оперативного характера. Вся деятельность документируется. Здесь, как на реальном предприятии, обязательны ежемесячные собрания всего персонала для обсуждения и анализа отчетов. Организационно собрание проходит как традиционная лекция. Проводятся также совещания руководителей подразделений, позволяющие в действии проверить знания начальников.

Все подчинено повышению компетентности, в том числе социальной, через общение как наиболее важную составляющую производственной деятельности. Поэтому так же, как на любом предприятии, здесь отмечаются внутрифирменные праздники, дни рождения сотрудников и пр.

На «Учебном предприятии» принято говорить: «*мы работаем*», а не «*мы учимся*».

Обучение состоит из основного курса и дополнительного (составление годового отчета, выполнение задания реального предприятия на разработку проекта «Управление складом» и пр.).

Процесс обучения. Если традиционное обучение начиналось с изучения теории, то здесь задается требующая решения ситуация, проблема. Например, «составить и послать деловое предложение». Таким способом сотрудников-стажеров учат решать подобные задачи. Учебные задания преследуют дидактические цели. Самое трудное – не подсказать ответ, так как сотрудники-стажеры должны его найти самостоятельно. Помощь – только в техническом плане. При таком обучении нет заранее заданных решений. Обучение строится на том, что обучающиеся приходят уже с определенным объемом знаний, и они должны делиться ими с другими.

Первая неделя пробная – каждый проходит через все отделы предприятия. После этого подается заявление на прием на «работу»-обучение и проводится тестирование.

Все документы – настоящие, ненастоящие только деньги и конечный продукт.

В обучении очень полезны ошибки, так как здесь действует принцип: «На ошибках учатся». Например, анализ ситуации с неверно посланным вторым счетом позволяет скоординировать деятельность различных структур.

Каждую неделю на «работу»-обучение принимается один человек. Постоянно в обучении 25-26 человек. Из них 1/3 – на базовом уровне, остальные – на дополнительном (углубление). Постоянный состав (2-3 человека) – это администрация предприятия. На время отпуска преподавателей на две недели предприятие закрывается.

Социальные партнеры безвозмездно предоставляют «Учебному предприятию» истинный ассортимент продуктов, информацию о реальных ценах и бюджете, ключевых цифрах, организуют производственную практику и экскурсии обучающихся.

Проходя полный курс обучения в определенном отделе (например, в отделе кадров), сотрудник-стажер становится его начальником. Для реальности производственного процесса в каждом отделе должен быть, хотя бы один опытный сотрудник.

Отдел кадров подбирает кадры, организует учебные посещения предприятий, проводит собеседование с поступающими в присутствии преподавателей, составляет отчет для начисления зарплаты, ищет замену заболевшим. В отделе продаж работать начинают с должности младших продавцов, потом становятся «средними», а затем – старшими. Администрация создает заказы. Даже закупка для предприятия компьютеров обосновывается и рассчитывается внутри предприятия, только настоящие деньги дают социальные партнеры.

Большой учебный потенциал данной инновационной технологии несомненен.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Какие методы обучения взрослых, на ваш взгляд, наиболее результативны при изучении обширного теоретического материала?
2. Выявите основные подходы диагностирования обучения взрослых.
3. Предложите ваш проект учебного плана обучения одной из профессий.
4. На примере изучения конкретной темы проиллюстрируйте выбор организационных форм обучения.
5. Перечислите основные методы контроля качества обучения.
6. В чем заключаются суть, принципы и особенности дистанционного обучения? Дайте сравнительную характеристику традиционного (близкого) и дистанционного обучения.
7. Попытайтесь составить алгоритм собственного процесса самообучения.
8. Попробуйте, используя идею «Учебного предприятия», предложить свой проект учебного курса

Основная литература

1. **Беспалько, В. П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва, 1995. – 336 р.
2. **Василевская, Е. В.** Новая организационная форма обучения взрослых // Е. В. Василевская // Школа. – 2005. – № 1. – Р. 80-84.

3. **Дахин, А. Н.** Образовательные технологии: сущность, классификация, эффективность / А. Н. Дахин // Школьные технологии: науч.-практ. журн. для учителей. – 2007. – № 2. – Р. 18-21.
4. **Дистанционное обучение** / под ред. Е. Полат. – Москва, 1998. – 191 р.
5. **Змеёв, С. И.** Технология обучения взрослых / С. И. Змеёв. – Москва : Academia, 2002. – 128 р.
6. **Методы эффективного обучения взрослых:** Учебно-методическое пособие. – Москва; Берлин : Transform, 1998. – 123 р.
7. **Методы воспитывающего обучения взрослых:** метод. рекомендации / сост. Л. Н. Лесохина; науч. ред. Е. А. Соколовская. – Москва, 1986. – 103 р.
8. **Образование взрослых на рубеже веков:** вопросы методологии, теории и практики: монография: В 4 т. 12 кн. / науч. ред. В. И. Подобед. Т. 4. Кн. 1. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / под ред. А. Е. Марона. Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – 216 р.
9. **Подобед, В. И.** Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В. И. Подобед, М. Д. Махлин. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – 119 р.

Дополнительная литература

1. **Атутов, П. Р.** Технология и современное образование / П. Р. Атутов // Педагогика : науч.-теорет. журн. – 1996. – № 2. – Р. 11-14.
2. **Гурьянова, С. Ю.** Инновационные технологии обучения – основа качества образования / С. Ю. Гурьянова // Качество. Инновации. Образование: Ежемес. науч.-практ. журн. – 2010. – № 2. – Р. 12-18.
3. **Загвязинский, В. И.** Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 187 р.
4. **Карпова, Е. И.** Дистанционные обучающие технологии в гуманитарном образовании взрослых / Е. И. Карпова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – Р. 58-63.
5. **Климов, С. М.** Организация просветительской деятельности, модели и формы. – Санкт-Петербург : Знание, 1995. – 145 р.
6. **Петров, А. Е.** Технологии дистанционного обучения в системе непрерывного образования / А. Е. Петров // Открытое образование. – 2013. – № 5. – Р. 47-51.

7. **Подобед, В. И.** Образование взрослых: методологический аспект / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – Р. 30-37.

8. **Хуторской, А. В.** Понятия и принципы дистанционной педагогики / А. В. Хуторской // Школа 2000. Концепции, методики, эксперимент : сб. науч. тр. – Москва : ИОСО РАО, 1999. – Р. 227-239.

Глоссарий

Авторитет преподавателя – признание обучаемыми его профессионального мастерства и личностных качеств, обуславливающее их позитивное отношение к изучаемому предмету и стимулирующее эффективную учебную деятельность.

Адаптирующая функция образования взрослых – комплекс его задач по обучению и переучиванию индивидов в связи с изменяющимися условиями их жизнедеятельности. Первоначально трактовалась узкоэкономически – как освоение новых знаний и умений, диктуемое технологическими изменениями. В настоящее время предполагается учет всего комплекса происходящих в обществе перемен. Об адаптирующей функции образования взрослых также говорят в связи с изменением привычного образа жизни: переезд в другую местность, страну, выход на пенсию и в других случаях, когда необходимо помочь человеку освоиться в новой для него ситуации.

Адаптирующее образование – программы и курсы, ориентированные на формирование комплекса способностей, необходимых для того, чтобы индивид мог комфортно жить и эффективно действовать в новых для него социальных условиях. Одна из важных задач – поддержание профессиональной и иной компетентности работника на уровне динамично изменяющихся требований трудовой ситуации. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Акмеология (от греч. асте – вершина, высшая ступень) – междисциплинарная область научного знания, изучающая закономерности развития человека в период зрелости, а также проблемы создания предпосылок достижения профессионального и жизненного успеха, которые должны быть заложены задолго до достижения взрослости, что позволит максимально продуктивно способствовать наиболее полной реализации способностей человека. А. – наука, изучающая феноменологию активного социального субъекта (человека, группы), закономерности вершинных достижений. Предметом изучения науки А. являются условия достижения взрослым человеком высокого уровня продуктивности профессиональной деятельности. В педагогике А. разрабатывает как наука о способах достижения вершины профессионального мастерства. Понятие «А.» в

научный оборот ввел Н.А. Рыбников (1928), обозначая им возрастную психологию зрелости, или взрослости. Данная область знания возникла на пересечении психологии, педагогики, теории менеджмента и ряда других дисциплин. Проблемы А. как науки были сформулированы Б.Г. Ананьевым («Человек как предмет познания», 1969) и развиты А.А. Бодалёвым («Акмеология как учебная и научная дисциплина», М., 1993) и др. Важнейшей задачей А. является разработка методического инструментария, помогающего организовать условия для оптимального достижения людьми ступеней профессионализма во всех сферах человеческой деятельности, для проявления ими своих социально значимых и творческих качеств. (Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии. – Шуя : ШПГУ, 1995; Деркач, А. А. Акмеология: Учебное пособие. – СПб : Питер, 2003.; Акмеологический словарь / Под ред. А. А. Деркача. – СПб : Питер, 2008.)

Активные методы обучения – методы, в которых созданы условия для проявления рефлексивной активности субъектов совместной деятельности «учение–обучение»; с деятельностных позиций – это полифункциональные системы. В соответствии с функциями образования (трансляции и развития) выделяются методы активизации процесса учения – тренинги, круглые столы, ролевые игры и др. и активные методы обучения (АМО) – имитационные, проблемно-деловые, организационно-деятельностные игры, методологический и инновационный семинары, герменевтический и рефлексивный практикумы, системный анализ и др. Первые используются в системе передачи знаний и известных способов деятельности, вторые – в организации усвоения и развития способов деятельности, а значит, и способностей людей. В технологическом плане АМО реализуют следующие функции: средств достижения педагогических целей; деятельностного компонента содержания образования; проекта становления учебной деятельности и способности учащегося к саморазвитию; форм организации совместной деятельности «учение–обучение». АМО используются как средство достижения цели, организующее начало, позволяющее контролировать и предвосхищать события в деятельности. Поэтому вместе с демонстрацией теоретического становления объекта (идеального) содержание АМО представляется как особая форма самодвижения существенного в деятельности. Для построения АМО требуется описать деятельность, обобщить результаты и придать обобщению нормативный статус. Деятельность может быть освоена в деятельности: выделена как предмет усвоения, осознана учащимися и усвоена ими. Только через АМО возможно спроектировать образовательную ситуацию, в которой проявляется деятельностное содержание образования. АМО – как норма, фиксирующая состав деятельности, путь, система последовательных действий, способ

деятельности, приемы, система правил, подход к деятельности – и является содержанием образования. Деятельность, «прожитая» учащимися в имитационном рефлексивно-деятельностном образовательном режиме, создает условия для овладения учащимися полной нормативной структурой деятельности. Поскольку метод – это способ достижения цели, определенным образом упорядоченная деятельность, средство познания и способ воспроизведения в мышлении изучаемого предмета, то АМО реализуют функции средств учебной деятельности учащихся и средств педагогического управления ею. Именно в интерактивном режиме происходит их согласование, а деятельность педагога и учащихся становится единой деятельностью «учение-обучение», преследующей общие цели. (Жук, А. И., Кошель, Н. Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-метод. пособие. – Минск : Аверсэв, 2004.; Смолкин, А. М. Методы активного обучения: науч.-метод. пособие. – Москва : Высшая школа, 1991.)

Андрогог – специалист в области обучения, управления, консультирования, социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей. (Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / Сост. В. В. Маслова. Мариуполь, 2004. – 19 с.)

Андрогогика (от греч. aner, andros – взрослый мужчина, зрелый муж + ago – веду) – раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности управления последней со стороны профессионального педагога. Понятие «андрагогика» было введено в научный оборот в 1833 г. немецким историком педагогики К. Каппом. Термин не имеет широкого распространения, хотя существуют кафедры андрагогики и учебники по этой дисциплине. Особенности обучения взрослых являются: приоритет самостоятельного обучения; реализация обучения в совместной деятельности взрослых – обучающегося и обучаемого; необходимость опоры на опыт обучающегося; индивидуализация обучения в соответствии с индивидуальным опытом, уровнем подготовки, психофизиологическими и когнитивными особенностями обучающегося; обеспечение системности обучения, отражающего целостность практик, в которые включен взрослый учащийся; контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого), обеспечивающаяся за счет направленности содержания обучения на конкретные, жизненно важные для обучающегося цели с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий); необходимость учета зоны актуального личностно-профессионального развития взрослого; вариативность и доступность

обучения, обусловленных гетерогенностью групп учащихся взрослых, что означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся; необходимость одновременного учета реального уровня достижений учащихся и перспективных потребностей профессиональной деятельности для организации ситуаций формирования у взрослых личностно и профессионально значимых образовательных потребностей; рефлексивно-деятельностной организации процесса обучения, обеспечивающего осмысление и осознание обучающимися и обучающими всех параметров процесса обучения, своих действий по организации процесса обучения и дальнейшей актуализации полученных знаний в различных сферах деятельности. (Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учебное пособие для системы доп. проф. образования. – Москва, 2005; Исламшин, Р. А. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века: Учебное пособие. – Москва, 2005.)

Андрогогическая деятельность – основная составляющая образовательной деятельности, ее центральный процесс. Совокупность последовательных действий, предпринимаемых лицами осуществляющими преподавательскую работу в образовательных учреждениях, для достижения результатов, предусмотренных учебной программой или рядом программ, а также иными задачами образования взрослых и его социальными целями. Наряду с андрогогической деятельностью, осуществляемой специально подготовленными профессионалами, существуют различные неформальные и информальные ее виды. Компетентность ее субъекта оценивается по трем основным показателям: а) уровень знания и понимания того, чему он намеревается обучить других; б) мера владения технологией преподавания; в) умение добиваться одновременного выполнения задач, связанных с обучением, воспитанием и развитием человека. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Андрогогическая компетентность – владение специалистом знаниями, умениями, навыками, качествами и ценностными ориентациями, необходимыми для выполнения роли андрогога: побуждения обучающегося к образованию для более полной самореализации. Главное назначение – способствовать развитию социально значимых качеств взрослого человека через образовательную деятельность. Это становится возможным, если преподаватели владеют технологиями организации образовательного процесса взрослых, основываясь на своем жизненном опыте (бытовом,

профессиональном и социальном) и учитывают особенности мышления и эмоционально-волевой сферы взрослых обучающихся. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Андрагогические принципы – принципы, регулирующие образование взрослых. Включают в себя: А.п. рефлексивности – построенный на критическом отношении тьютора к опыту коллег и собственному опыту, на профессиональном подходе к анализу новых знаний и на избирательном отношении к их использованию в практике; А.п. партнерских отношений – основанный на умении находить общие профессиональные или социальные интересы, на их основе строить совместную образовательную деятельность с преподавателями и своими коллегами в учебной группе, поддерживать и развивать сложившиеся отношения в дальнейшей совместной деятельности; А.п. интегративности – предусматривающих обучение в логике модульного и междисциплинарных подходов, которые позволяют выстраивать систему знаний, необходимую и достаточную для профессионального совершенства; А.п. элективности – построенный на избирательном отношении к содержанию образования в зависимости от потребностей и интересов субъектов образования; А.п. реализации индивидуальных образовательных услуг – основанный на умении тьюторов воспринимать знания, опираясь на собственные достижения в профессиональной деятельности и рекомендации преподавателя, отраженные в индивидуальном плане обучения. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Билль о правах взрослого учащегося – законопроект, изданный Американской коалицией организаций образования взрослых. Провозглашает право граждан на надлежащее образование независимо от возраста, пола, этнической принадлежности, имеющегося учебного опыта, материального положения, состояния здоровья, а также право на экономическую поддержку со стороны государства и общества и на условия обучения, соответствующие особенностям взрослого субъекта учебной деятельности. К числу основных отнесено и право взрослого на официальное признание его фактической квалификации, приобретенной посредством неформального и информального образования. (Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / Сост. В. В. Маслова. Мариуполь, 2004. – 19 с.)

Взрослость – период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся, как правило, шестью основными признаками: хронологический возраст; психофизиологическая зрелость; социальная зрелость; полная гражданско-правовая дееспособность; экономическая самостоятельность; вовлеченность в сферу профессионального труда. Последний признак предполагает наличие предыдущих и потому может рассматриваться как интегральный критерий взрослости

Взрослый обучающийся – общий термин, обозначающий лицо послеюношеского возраста, занятое систематической учебной деятельностью. В более узком значении термин имеет в виду лицо, учебная деятельность которого сочетается с другими видами деятельности, присущими взрослому члену общества, прежде всего – оплачиваемой трудовой деятельностью. Если взрослый человек – это лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, члена семьи), обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправяемого поведения, располагающий теми необходимыми знаниями и умениями, которые позволяют ему принимать важные для его жизни решения, то, В.о. – это лицо, учебная деятельность которого сочетается с другими видами деятельности, присущими взрослому члену общества, прежде всего с оплачиваемой трудовой деятельностью. Особенности В.о. – совокупность существенных признаков, отличающих его от учащегося детского и юношеского возраста, которые необходимо учитывать в теории и практике образования взрослых, а также при формировании политики, направленной на его развитие. Основное отличие, определяющее все другие, состоит в том, что взрослый учащийся – это социально зрелый, в целом сформировавшийся индивид, уже обладающий статусом оплачиваемого работника, полноправного и полнообязанного гражданина, деятельного члена разного рода социальных общностей. Отсюда вытекает многообразие видов его деятельности, для ответственного и компетентного участия в которых он должен обладать определенными личностными качествами, знаниями и умениями. Его учебная деятельность в конечном счете сориентирована на успешное выполнение задач и разрешение проблем, с которыми он сталкивается в повседневной жизни. При постановке целей образования взрослых, формировании его содержания и выборе оптимальных технологий обучения важно учитывать три группы особенностей субъекта учебной деятельности: а) социальные – статус обучаемых, их вовлеченность в практическую жизнь общества и проистекающие отсюда их профессиональные, экономические, политические и иные интересы; б)

социально-психологические – уже сложившиеся взгляды на жизнь, ценностные ориентации, привычки, мотивы поведения, склонность воспринимать различные проявления жизни сквозь призму своего социального опыта; в) психологические – в целом сформировавшиеся психические механизмы восприятия, внимания, памяти, мышления. Таким образом, мы можем определить В.о. как человека, обладающего пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от невзрослых обучающихся: 1) он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он имеет большой жизненный (бытовой, профессиональный, социальный) опыт, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями). (Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.; Жук, А. И., Кошель, Н. Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-метод. пособие. – Минск : Аверсэв, 2004.)

Взрослый человек – это человек в возрасте примерно от 15 лет до конца жизни, выполняющий социально значимые роли, понимающий свои социальные функции, обладающий физиологической, психологической, нравственной, социальной зрелостью, а также экономической независимостью, определенным жизненным опытом, способный самоуправлять своим поведением. В науке выделяются три стадии 197 взрослости: 1) ранняя взрослость (от 20 до 40 лет), 2) средняя взрослость (от 40 до 60 лет), 3) поздняя взрослость (от 60 лет и старше). В научной литературе представлены разные подходы к определению понятия: - взрослым является «всякий человек, признанный взрослым в том обществе, к которому он принадлежит» (ЮНЕСКО. Рекомендации о развитии образования взрослых, Найроби, 1976 год); – во-первых, ведет себя как взрослый, то есть «играет взрослые роли» (работника, супруга, родителя, ответственного гражданина, солдата), во-вторых, чье самосознание является самосознанием взрослого человека (М.Ноулз); – человек является взрослым в той мере, в какой он воспринимает себя ответственным за свою собственную жизнь (в социологии и психологии); – «взрослый человек» вышел из роли обучающегося по дневной форме обучения (детской и подростковой социальной роли) и играет социально значимые продуктивные роли (Г.Даркенвальд, С.Меррием); – люди «старше 23 лет, которые включились в

профессиональную жизнь и взяли на себя активные социальные роли и семейные обязательства; вышли из отношений зависимости и типа мышления, характерных для детства и отрочества; вступили в социальные отношения другого типа взаимозависимости, взяли на себя труд по организации личной жизни и «временного горизонта» (планов на будущее), обладают достаточно прагматичным, реалистичным пониманием своих социальной включенности, положения, возможностей и устремлений» (Р.Муккиелли); – взрослый человек в физиологическом, социально-психологическом и содержательном плане способен осуществлять индивидуальный вклад в развитие общества в самых различных направлениях: 1) природном (продолжение рода, воспроизведение себя в детях), 2) историко-социальном (участие в социальном производстве и общественной деятельности), 3) культурном (передача культурного опыта и культуротворчество), 4) духовном (приобщение к духовному опыту развития человечества) (И.А.Колесникова). В современном представлении пожилых часто называют людьми «третьего возраста». В последнее время появилось понятие «четвертый возраст» для обозначения престарелых (Лебединская, Н. Г. Образование взрослых в России и Швеции: сравнительно-сопоставительный анализ : дис. ... канд. пед. наук. / Н. Г. Лебединская. – Пятигорск, 2014. – 222 р. http://pglu.ru/upload/iblock/a74/text_lebedinskaya.pdf)

Виды образования взрослых – программы и соответствующие им учреждения, сгруппированные под общим названием по признаку сходства выполняемых функций. Совокупность видов подразделяется по разным основаниям, главные из которых: а) направленность образовательной деятельности на выполнение тех или иных задач, вытекающих из социальных функций образования взрослых, – дополнительное, компенсаторное, адаптирующее, опережающее; б) характер связи с ранее полученным образованием и пройденными ступенями образовательной лестницы – постбазовое, модернизирующее, «освежающее», возобновленное. Названная связь может быть формальной, содержательной, сущностной. В первом случае имеются в виду группы учреждений, обеспечивающих количественный прирост знаний и умений; во втором – обогащение уже имеющихся; в третьем – обогащение всех сторон творческого потенциала личности (идеальный вариант, соответствующий замыслу концепции непрерывного образования). (Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. В. В. Маслова. Мариуполь, 2004. – 19 с.)

Внеформальное образование (англ. – non-formal education) – организация обучения, характеризующаяся двумя параметрами: а) систематизированное обучение; б) обучение, отличающееся целенаправленной деятельностью обучающихся. (Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. В. В. Маслова Мариуполь, 2004. – 19 с.)

Возобновленное образование – возвращение к систематической учебной деятельности после длительного перерыва, связанного с занятостью в сфере оплачиваемого труда или другими обстоятельствами. Во многих случаях это как бы вынужденное профессиональное образование того или иного вида – повышение квалификации, переподготовка. Причиной может служить и осознание недостаточности знаний о жизни и ее понимания или просто пробудившийся интерес к учению. Проблема состоит в том, что это лица, во многом утратившие умения и навыки учения и потому нуждающиеся в особом социально-психологическом и педагогическом подходе. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Возрастные изменения – непрерывный пожизненный процесс физиологических, психологических и социальных изменений, обусловленных увеличением хронологического возраста. Существенное значение для образования взрослых имеет знание особенностей каждой из различных возрастных стадий в период после прохождения человеком пика физического и психического развития. Взрослые, в отличие от детей, считают себя способными самостоятельно определять направления собственного развития и хотят, чтобы окружающие признавали за ними такое право. Дети учатся «впрок», т.е. предполагается, что полученные знания будут востребованы ими в будущем. Взрослые, напротив, заинтересованы в немедленном применении изучаемого для решения своих актуальных практических проблем. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Дальнейшее образование – 1) процесс и результат получения человеком знаний, умений, навыков в интересующей его общекультурной или профессиональной области, осуществляется как в процессе формального, так и неформального образования. 2) Образование, полученное в образовательном учреждении более высокой ступени по любой профессии. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Деловая игра – метод имитации ситуаций, моделирующий профессиональную или иную деятельность путем игры, в которой участвуют различные субъекты, наделенные различной информацией, ролевыми функциями и действующие по заданным правилам. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Деятельностный подход в образовании взрослых – 1) в педагогике предусматривает не только трансляцию культуры, но и создание условий для овладения образцами и способами мышления и деятельности для развития познавательных сил и творческого потенциала личности обучаемого. Именно в Д.п. направленность активности человека (познавательной, преобразовательной) меняется с внешнего мира на собственное мышление и деятельность. 2) В образовании взрослых – система принципов, форм и методов, обеспечивающих первоочередное освоение знаний и умений, необходимых для эффективной и приносящей удовлетворение деятельности в различных областях практической жизни. При этом взрослый учащийся рассматривается как активный самостоятельный субъект образовательного процесса, способный к развитию собственной деятельности и себя в ней. (Зеер, Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. Екатеринбург, 1999; Жук, А. И., Кошель, Н. Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.- метод. пособие. Минск: Аверсэв, 2004.)

Диверсификация образования взрослых (от лат. *diversus* – разный, *facere* – работать, *позднелат.* – изменение, разнообразие) – разностороннее развитие, разнообразие; процесс проникновения в новые сферы деятельности, которые не были характерны для организации раньше; способы прогнозирования изменений, которые происходят во внешней среде, и адаптация к ним. Д. обеспечивает устойчивость любой социальной системы (чело-век, группа, организация) в изменяющихся условиях. В педагогическом тезаурусе Д.о.в. употребляется наравне с термином «инновация» и означает «построение разнообразия» в образовании. Эффектами Д.о.в. являются многообразие условий и возможностей как для обеспечения адаптивности взрослых людей, профессиональных групп и сообществ к переменам во внешней среде, так и для их личностно-профессионального развития. Д.о.в. эффективна, если в его инновационной стратегии согласованы и сбалансированы процессы диверсификации и унификации. Принцип баланса процессов диверсификации и унификации – принцип ситуационного управления организацией системы непрерывного образования взрослых, предполагающий установление оптимального соотношения инвариантных (стандартизированных) и

вариативных (нестандартизированных) компонентов образовательной системы. (Кошель, Н. Н. Управление процессами диверсификации и унификации непрерывного профессионального педагогического образования // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: тез. докл. на II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27–28 ноября 2008 г. В 2 ч. Ч. 1. Минск: АПО, 2008. С. 253–258; Бережнова, Л. Н. Полиэтническая образовательная среда. СПб, 2003; Психолого-педагогический словарь-справочник. М., Ставрополь, 2004.)

Дилемма образования взрослых – проблемная ситуация, требующая определиться с выбором одного из двух возможных путей его развития, диктуемых общей логикой социальных изменений. Жизнь становится многообразнее и сложнее. На этом фоне расширяется диапазон участия человека в жизни общества, соответственно, шире и многообразнее становится круг проблем, которые ему приходится разрешать. Одновременно повышается порог сложности этих проблем. Названные обстоятельства склоняют образовательную практику к ориентации двоякого рода: а) увеличение объема и разнообразия образовательных услуг, диктуемое стремлением возможно полно обеспечить человека нужными в повседневной жизни знаниями и умениями; б) отбор содержания обучения, обеспечивающий компетентность в отдельно взятых видах деятельности. Однако первый путь чреват массовым дилетантизмом, второй – односторонностью в развитии личности. Дилемма «компетентность или всесторонность?», вероятно, неразрешима в рамках знаниецентрической парадигмы образования. Выход видится в перестановке акцента на развитие интеллектуально-творческих способностей, позволяющих самостоятельно вырабатывать значительную часть необходимых в повседневной жизни знаний. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы; спор. Двумя важнейшими характеристиками дискуссии, отличающими ее от других видов спора, являются публичность (наличие аудитории) и аргументированность. В ходе обсуждения спорной (дискуссионной) проблемы каждая сторона, оппонировав мнению собеседника, аргументирует свою позицию. Различают четыре разновидности дискуссии: 1) аподиктическая дискуссия – дискуссия с целью достижения истины. Такая дискуссия соблюдает логические правила вывода; 2) диалектическая дискуссия – дискуссия, которая претендует лишь на достижение правдоподобия; 3) эвристическая дискуссия – дискуссия

с целью склонить оппонента к своему мнению (либо спор ради спора); 4) софистическая дискуссия (софистический спор) – дискуссия с целью победить любым путем. В такой дискуссии используются логические уловки – софизмы, в том числе основанные на манипулировании смыслом слова, введение собеседника в заблуждение и т. д.

Диспут (от латин. dispute – обсуждаю) (книжн.) – 1) публичный спор на научные темы. Публичная защита диссертации (устар.). (Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка.) 2) Специально организованное представление, в ходе которого происходит демонстративное столкновение мнений по какому-либо вопросу (проблеме). По поводу данной проблемы участники диспута и выражают различные мнения и суждения. Развертывается диспут благодаря оценкам, аргументациям, смысловым связям с реальной жизнью, опоре на личный опыт, которым пользуются участники спора. В диспуте имеются элементы монолога и диалога. Диалогические элементы придают эмоциональную окраску дискуссии, а монологические служат для выражения ее логического содержания. В качестве воспитательного потенциала диспута могут быть названы умения доказательно, аргументированно излагать свою точку зрения, сохранять выдержку и спокойствие, воспринимать критику, с уважением относиться к мнению оппонента. (Куприянов, Б. В. Вариативность социального воспитания школьников. – Кострома : Костромской госуниверситет им. Н.А. Некрасова, 2009. – 258 с.)

Дополнительное профессиональное образование – это обучение специалистов и рабочих кадров на базе начального, среднего, высшего, послевузовского образования в целях повышения их профессиональных знаний, совершенствования деловых качеств либо для переквалификации, что даст им возможность сменить сферу деятельности. (http://moeobrazovanie.ru/chto_takoe_dopolnitelnoe_professionalnoe_obrazovanie.html)

Жизненная квалификация – термин, по аналогии с профессиональной квалификацией. Обозначает степень подготовленности лица к нормальной и приносящей удовлетворение жизнедеятельности в окружающей социальной действительности, его способность надлежаще исполнять социальные роли и успешно разрешать многообразные проблемы повседневного бытия. Подчеркивает необходимость отразить в структуре и содержании образования взрослых весь спектр образовательных потребностей, испытываемых человеком, и через это обогатить его возможности более полно, активно и компетентно участвовать в различных сферах жизнедеятельности общества.

Жизненная позиция – мотивированная направленность жизнедеятельности индивида; его понимание смысла жизни, социальных ценностей и норм, положенное в основу выбора линии поведения. Проявляется через рационально осмысленное и

эмоционально окрашенное отношение к сложившемуся порядку вещей в среде ближайшего окружения и обществе. Многообразие жизненных позиций принято сводить к двум видам: 1) пассивная – смирение и согласие с существующим, невмешательство в ход событий; 2) активная – отрицание сложившейся социальной ситуации и участие в деятельности по ее изменению к лучшему. Практикуется детальная классификация: а) традиционализм – осмысленное принятие господствующих в обществе социальных ценностей и норм поведения, добровольное следование сложившимся традициям; б) конформизм – некритическое, обычно заинтересованное, принятие норм и ценностей ближайшего окружения; в) новаторство – идеи и действия, направленные на более полное воплощение социальных идеалов; г) ритуализм – индивид подчиняется принятым в обществе нормам и стандартам поведения, не разделяя его социальных ценностей; д) ретретизм – неприятие норм и ценностей социальной среды, уход в себя; е) «бунт» – полное отрицание сложившихся традиций, норм и ценностей во имя утверждения новых.

Жизненный опыт – опыт участия индивида в различных видах деятельности и социального взаимодействия, нашедший свое отражение в его миропонимании, установках, знаниях и умениях. Важный фактор, определяющий уровень учебной деятельности во взрослом возрасте. Актуален вопрос о формальном признании приобретенных в процессе жизни знаний и трудовой квалификации. В этой связи предлагается шире практиковать систему т.н. открытого образования, или особых программ для лиц, имеющих большой опыт профессиональной деятельности. Зачисление не требует каких-либо документов об уровне образования. Успешно сдавшие выпускные экзамены получают сертификат, удостоверяющий реальный уровень их квалификации.

Задачи образования – его отдельно взятые целеполагаемые результаты, обладающие самостоятельной значимостью для жизнедеятельности человека и общества. Через процесс их достижения воплощается высшая, т.н. конечная цель образовательной деятельности. З.о. формулируются в виде предметных ответов на многозначный вопрос: ради чего членам общества необходимо полнее освоить социально-культурный опыт? Совокупность задач подразделяется на группы: а) продиктованные интересами развития общества – подготовка квалифицированных работников, формирование сознательных и активных граждан, разделяющих ценности; б) вытекающие из интересов развития человека – формирование и обогащение его творческого потенциала и духовного мира; в) порождаемые необходимостью гармонизировать интересы личности и общества – одновременное удовлетворение их потребности в образовательных услугах разного рода. Для успешного воплощения идеи непрерывного образования важно определиться с

содержанием задач, последовательно выполняемых на отдельных стадиях образовательного процесса. Имеются в виду: а) освоение опыта, накопленного историей; б) освоение лучших достижений современников; в) развитие способности к обогащению имеющегося опыта собственным вкладом. Залог успеха тьютора в обучении зависит от степени опоры на андрагогические принципы. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Игровая модель обучения взрослых – форма организации образовательного процесса, в которой учебная деятельность обучаемого может быть представлена как учебно-социальная (профессиональная, бытовая, досуговая и др.). Иными словами, содержание и формы организации учебной деятельности максимально приближены к тем видам деятельности, в которые включен взрослый учащийся. В связи с этим игровые имитационные методы становятся основой организации обучения взрослых. Взрослый, встречаясь с затруднениями, испытывает дискомфорт от невозможности продолжения деятельности (неосознанная некомпетентность). Остановка в деятельности, ее рефлексивный анализ позволяют проблематизировать свою компетентность и определить задачи по ее приобретению (осознанная некомпетентность). Далее следует обучение в соответствии с осознаваемыми задачами по наращиванию своей компетентности, экспериментирование по применению полученной компетентности (неосознанная компетентность). И наконец, взрослый актуализирует свою компетентность в повседневной деятельности, достижении поставленных целей (осознанная компетентность). Ситуация продолжается, пока не возникнет новое затруднение в деятельности и новая неосознанная некомпетентность, и цикл повторяется. Эти положения позволяют сделать вывод о необходимости рефлексивно-деятельностной организации обучения взрослых, создания в имитационно-игровом режиме ситуаций затруднения в деятельности, проблематизации способностей обучающихся к их решению, организации ими необходимых средств деятельности (знаний, умений, способностей, установок и др.), актуализации полученной компетентности в процессе индивидуального и группового решения профессиональных задач. (Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учебное пособие для системы доп. проф. образования. – Москва, 2005; Жук, А. И., Кошель, Н. Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-метод. пособие. – Минск: Аверсэв, 2004.)

Интерактивные диалогические технологии – образовательные технологии, ориентированные на использование диалога, предполагающего ориентированность на

принятие многообразия и образываемых и образовательных технологий, учет индивидуальных различий участников образовательного процесса и их право на собственное мнение, ориентированность на совместное созидание знания и расширение горизонтов видения проблем. (Янчук, В. А. Интерактивные диалогические технологии в формировании образовательной культуры взрослых в системе непрерывного дополнительного образования // Модернизация и развитие системы дополнительного профессионального образования. Сборник научных трудов по материалам Междунар. научно-практ. конф., 16–19 июня 2008 г. / Под ред. О. И. Сидорова, Н. В. Силкиной. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2008. С. 203–213.)

Интерес – одна из форм направленности личности, заключающаяся в сосредоточенности внимания, мыслей, помыслов на определенном предмете. И. – проявление не только познавательной, но и других потребностей. И. – активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет или явление действительности, связанная обычно с положительным эмоционально окрашенным отношением к познанию объекта или к овладению той или иной деятельностью. (Современный словарь по педагогике / авт.-сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 927 с.)

Информальное образование (англ. informal education) – процесс формирования и обогащения установок, освоения новых знаний и умений, протекающий вне рамок системы образования как специфического социального института, т.е. в ходе повседневной жизнедеятельности человека через общение, чтение, посещение учреждений культуры, учение на своем опыте и опыте других. Не имеет атрибутов педагогической формы. Префикс «ин» употреблен в значении «без». (Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / Сост. В. В. Маслова. Мариуполь, 2004. – 19 с.)

Карьера (итал. carriera – бег, жизненный путь, поприще, от лат. carrus – телега, повозка) – 1) быстрое и успешное продвижение в области общественно-политической, научной, производственной, служебной или какой-либо другой деятельности; 2) достижение известности, славы или материальной выгоды за счет собственных усилий, максимального использования своих способностей, профессионального мастерства и личностных качеств. Жизненная и профессиональная К. современного человека не является линейной функцией ни от времени, ни от уровня первоначального образования; она включает в себя и драматические, и регрессивные элементы, связанные с необходимостью не только учиться, но и переучиваться, а нередко и начинать очередной

этап своей профессиональной деятельности «с нуля». Единственной предпосылкой успешной жизнедеятельности в таких условиях является комплекс самообразовательных возможностей, основы которого закладываются еще на этапе школьного образования. В теории управления персоналом К. – это результат осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанный с должностным или профессиональным ростом. К. – траекторию своего движения – человек строит сам, сообразуясь с особенностями внутри- и внеорганизационной реальности и главное – со своими собственными целями, желаниями и установками. Исследование карьерных ориентаций выпускников профессиональной школы позволяет усилить профессиональную направленность образовательного процесса. (Митина, Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. – 2-е изд. – Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЕК, 2003)

Категории взрослых обучающихся – группы и категории населения, обладающие определенными социально-демографическими особенностями: возраст, пол, социальное или имущественное положение, потребность в особых мерах социальной защиты. К примеру, пенсионеры, женщины, рабочие, переселенцы, инвалиды.

Квалификация – мера освоения профессии или специальности, характеризуемая по степени готовности ее носителя к выполнению задач определенного уровня сложности. В более широком употреблении термин обозначает готовность субъекта к успешному разрешению проблем и выполнению задач, сопряженных с тем или иным видом деятельности, и в этом смысле близок по значению к терминам «компетентность» и «грамотность». Постановка вопроса о квалификации человека (профессиональной, жизненной, социальной, академической) имеет в виду ранжированную оценку его способности к деятельности того или иного уровня сложности, тем самым позволяя говорить о ступенях квалификационного роста.

Компенсаторное образование – образование, восполняющее ранее отсутствующие или упущенные возможности учиться. Учреждения К.о. обеспечивают уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки, обычно достигаемый в детском и юношеском возрасте, и представляют собой своеобразную копию регулярных учебных заведений для лиц, готовящихся к вступлению в сферу труда. Обучение осуществляется через вечерние, заочные и комбинированные формы. К услугам К.о. обычно прибегают работники, не удовлетворенные своим социальным статусом и стремящиеся изменить его в лучшую сторону. Основные учреждения К.о. – вечерняя школа, вечерние и заочные отделения вузов и средних специальных учебных заведений,

работающие по объемным и особым программам. В современном варианте К.о. представлено учреждениями открытого образования. (Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник / Сост. В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.)

Компетентность профессиональная – общий оценочный термин, обозначающий способность к профессиональной деятельности «со знанием дела». Обычно употребляется применительно к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», не связанного с личностными качествами работника, имеется в виду его способность принимать ответственные решения и действовать адекватно требованиям служебного и общественного долга. В этом контексте К.п. – атрибут человека, его личностное качество субъекта профессиональной деятельности в системе социального и технологического разделения труда. К.п. педагога может быть представлена как интегрированная структура, включающая специальную готовность, представленную специальной квалификацией и функциональной грамотностью человека, его личностной компетентностью как интегрированной способностью к идентификации и самоактуализации в действии, социальной функциональной грамотностью (результат специальной подготовки в вузе, в процессе послевузовской подготовки и профессиональной деятельности); квалификацию в деятельности, рефлексивную надстройку «над деятельностью» (результат освоения технологии профессиональной деятельности на практике и приобретения способности к ее рефлексии (критериальному анализу), приобретаемый в процессе профессиональной деятельности и последипломного образования; организационно-деятельностную компетентность, способность преобразовывать деятельность на основе результатов ее рефлексивного анализа (результат освоения механизмов развития деятельности в процессе непрерывного профессионального образования и практической деятельности). К.п. может быть обнаружена и оценена лишь в ситуации разрешения работником проблем профессиональной деятельности или решения им сложных задач, требующих доопределения условий и поиска недостающей информации. (Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972; Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002)

Компетенция (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – формально описанные требования к личностным, профессиональным и т.п. качествам сотрудников

компании (или какой-то группы сотрудников). К. – это организованность профессиональной деятельности, закрепляющая за сотрудником круг функций, задач, требований к их исполнению. К. реализуется работниками. Если личностная способность специалиста (сотрудника) решать определенный класс профессиональных задач соответствует требованиям должностного места, то принято считать, что он владеет К. В данном понимании К. используется при оценке персонала на соответствие занимаемой должности. В структуре К. работника выделяют общие и специальные К. (связанные с выполнением функций). К общим компетенциям относят системные К., межличностные К., инструментальные К. Системные К. – то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. К системным К. относятся: способность применять знания на практике; исследовательские навыки; способность учиться; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность рождать новые идеи (креативность); лидерство; понимание культур и обычаев других стран; способность работать самостоятельно; разработка и управление проектами; инициативность и предпринимательский дух; забота о качестве; стремление к успеху. Межличностные К. – то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, с критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства: способность к критике и самокритике; работа в команде; навыки межличностных отношений; способность работать в междисциплинарной команде; способность общаться со специалистами из других областей; способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия; способность работать в международной среде; приверженность этическим ценностям. Инструментальные К. включают в себя когнитивные способности – способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности – способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения – умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные навыки. Конкретизированный список инструментальных К.: способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; базовые знания в различных областях; тщательная подготовка по основам профессиональных

знаний; письменная и устная коммуникация на родном языке; знание второго языка; элементарные навыки работы с компьютером; навыки управления информацией (умение находить информацию из различных источников и анализировать ее); решение проблем; принятие решений. (Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1972; Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002; Спенсер-мл., Л. М., Спенсер, С. М. Компетенции на работе. Пер. с англ. М.: НИРО, 2005. 384 с)

Консультант – тот, кто дает советы по вопросам, в которых хорошо разбирается. Термин, употребляющийся в нескольких значениях: 1) компетентное лицо, дающее рекомендации лицам, занимающимся самообразованием; 2) штатный работник, периодически оказывающий разностороннюю помощь студентам в системе заочного образования; 3) специалист, хорошо знающий рынок образовательных услуг и дающий советы их потенциальным потребителям.

Концепция – 1) система взглядов на процессы и явления в природе и обществе; 2) ведущий замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, программ, проектов, планов; конструктивный принцип различных видов деятельности. Концепция в педагогической науке указывает способ построения системы средств на основе целостного понимания сущности процессов развития, обучения и воспитания. В концепции особое внимание уделяется принципам как ориентирам для разработки стратегии педагогической деятельности.

Концепция непрерывного образования – современная альтернативная система взглядов на развитие образовательной практики. Провозглашает учебную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составную часть его образа жизни в любом возрасте. В силу этого предусматривает необходимость целостного и согласованного преобразования всех ступеней образовательной лестницы, а также ее достройку новыми ступенями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни. В качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Коуч (англ. Coach) – специалист, проводящий коучинг.

Коучинг (англ. Coaching) – 1) инструмент личностного и профессионального развития, формирование которого началось в 70-х годах XX века. Истоки коучинга лежат в спортивном тренерстве, позитивной, когнитивной и организационной психологии, в представлениях об осознанной жизни и возможностях постоянного и целенаправленного

развития человека; 2) искусство создания – с помощью беседы и поведения – среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям так, чтобы оно приносило удовлетворение (W.Timothy Gallwey); 3) искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека (Myles Downey); 4) длящиеся отношения, которые помогают людям получить исключительные результаты в их жизни, карьере, бизнесе или в общественных делах. Посредством коучинга клиенты расширяют область познания, повышают эффективность и качество своей жизни; 5) система реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата. По области применения различаются: карьерный коучинг, бизнес-коучинг, коучинг личной эффективности. По участникам коучинга различаются: индивидуальный коучинг, корпоративный (групповой) коучинг. По наличию директивности различаются: директивный коучинг и недирективный коучинг. По формату различаются: очный (личный коучинг, фотокоучинг) и заочный (интернет-коучинг, телефонный коучинг). Формат коучинга – это способ взаимодействия между клиентом и коучем в процессе коучинг-сессии, а также средство такого взаимодействия (Myles Downey). (Тимоти Голви, У. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте. – Москва : Альпи- на Бизнес Букс, 2005. – 252 с.; Дауни, Майлз. Эффективный коучинг: Уроки коуча. – Москва : Добрая Книга, 2007. 288 с.; Уитмор, Джон. Коучинг высокой эффективности. – Москва : МАКУБ, 2005. – 168 с.)

Курсы – кратковременная форма образования взрослых, предусматривающая получение знаний в специализированной области деятельности, не обязательно профессиональной. Преподавание, как правило, сконцентрировано на знаниях и умениях сугубо прикладного характера.

Лекторий – это форма образования взрослых, предусматривающая проведение публичных лекций и различных мероприятий, обеспечивающая обратную связь с обучающимися: круглые столы, семинары, вечера вопросов и ответов и др.

Личностно-ориентированный образовательный процесс – процесс обучения, воспитания и развития, учитывающий особенности и потребности личности, в ходе которого реализуются идеи гуманизации, индивидуализации, дифференциации, деятельностного подхода в образовании.

Метод мозгового штурма – метод интенсификации интеллектуальной групповой деятельности путем совместного поиска решений задачи в эмоционально благоприятной обстановке, способствующей максимальному раскрытию творческих возможностей

каждого участника. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Методологическая грамотность – способность субъекта познавательной или практической деятельности совершать исследовательские действия, находить адекватные подходы и оптимальные пути разрешения проблем и проблемных ситуаций. Основывается на активном овладении системой приемов, способов и методов, используемых в научном исследовании. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Методологические принципы системы образования взрослых – методологические нормы, выступающие регулятивами организации образования взрослых: всеобщность и локальность принятых государственных решений в системе образования взрослых с позиций исторического времени; проектность и реальность функционирования образовательных моделей; контекстуальность содержания и логика эволюционной развернутости процесса образования; управленческая (модельная) эталонность и гуманитарно-онтологический прагматизм образовательной деятельности; непротиворечивая концептуальность и культурная технологичность достижения результатов; прогностическое опережение, верификация и апробация нового целеполагания; презумпция духовной субъективности каждого человека и паритетная консолидация социального партнерства и культурного взаимодействия групп, стран, континентов. (Подобед, В. И., Горшкова, В. В. Образование взрослых: методологический аспект // Педагогика. – 2003. – №7. – С. 30-37).

Мобильное образование – образование в пространстве и времени, характеризующееся обменом идей и опыта как внутри стран, так и между ними, помещением знаний в различные контексты; предполагающее перемещение от темы к теме, руководство различными образовательными проектами, переход к образованию и самообразованию на протяжении всей жизни, широко используя технические и технологические возможности средств цифровой коммуникации. (Sharpies M., Taylor J., Vavoula G. A Theory of Learning for the Mobile Age / The SAGE Handbook of E-learning Research. London: SAGE Publications Ltd, 2007.)

Модератор (англ. Moderator) – арбитр, судья, посредник. В Интернете это слово используется в основном на форумах для обозначения пользователей, наделенных особыми правами. Задача модератора – следить за соответствием дискуссии заданной теме, соблюдением установленных прав форума и общепризнанных норм поведения. При

нарушениях модератор может, в зависимости от ситуации, редактировать сообщения, удалять их целиком или административно наказывать возмутителей спокойствия вплоть до блокирования доступа к форуму. Дополнительно модератор может помогать пользователям в поиске решений их проблем, исправлять технические и орфографические ошибки пользователей, разоблачать спам-ботов, вести тематические разделы форума, сообщая о новостях и статьях в Интернете, и многое другое.

Мотивы обучения у взрослых. Мотивы, побуждающие взрослого человека включиться в образовательную деятельность, могут быть объединены в несколько групп. В частности, С.Г.Вершловский пишет о шести группах таких мотивов: 1) связаны с осознанием диспропорции между реальным уровнем образования и образованием, которое необходимо для успешной профессиональной деятельности, 2) связаны с необходимостью профессиональной мобильности (т.е. образования, которое работало бы на завтрашний день), 3) связаны с осознанием противоречий между реальным уровнем знаний и необходимых для освоения взрослым социальных условий деятельности, помогающих разобраться в экономических, политических и прочих жизненных реалиях, 4) вызваны стремлением людей осмыслить глобальные мировые проблемы, выходящие за пределы личного бытия, 5) обусловлены стремлением лучше разобраться в самом себе, 6) связаны с осуществлением в будущем своих познавательных потребностей (Вершловский, С. Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С. Г. Вершловский. – Санкт-Петербург : СПб АППО, 2008. – 155 с.).

Направления образования взрослых – совокупность учреждений образования, сгруппированных по признаку направленности их деятельности на удовлетворение тех или иных образовательных потребностей. Формируются исходя из двух факторов: а) структура социальных институтов, нуждающихся в образовательных услугах определенного вида, – отрасли и предприятия сферы труда, семья, армия, политические и иные организации; б) структура жизнедеятельности взрослого человека (труд, быт, досуг, участие в разного рода группах и организациях) и обусловленные ею структура и содержание его по потребности в знаниях, понимании и умениях. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Народное (общедоступное) образование (шведск. folkbildning) – это не синоним общего образования взрослых. Здесь больше подчеркивается общественное просвещение и обеспечение условий для сохранения человеческого достоинства. Folk – люди, народ, а bildning означает больше чем просто образование. Говорят, что bildning – это то, что

остается, когда вы забываете все, что изучали. В Швеции существуют разные формы народного образования: лекционные общества, народные высшие школы, учебные кружки, культурная деятельность в популярных движениях, а также публичные библиотеки. (Энгберг, П. Шведская демократия: учебные кружки и народные высшие школы (folkhögskolor) / Пер. с англ. Линны Куц. http://www.sweden4rus.nu/lib/obs_ekon/text/shved_demokratija)

Народные высшие школы (НВШ) (народные университеты) – 1) форма образования взрослых, призванная сделать академическую науку достоянием широких слоев населения и обеспечить ее более полное применение. Направления деятельности совпадают с отраслевым членением научного знания: медицина, техника, агрокультура, гуманитарное, экономическое, правовое и иное знание. 2) Добровольные организации, доступные каждому, несмотря на уровень предыдущего образования. Эти школы «обучают личность целно», а экзамены и ступени не играют важной роли. Особое внимание уделяется группам, которые имеют специфические нужды, например людям с неполным базовым образованием, нетрудоспособным, иммигрантам и безработным. Все обучение бесплатное. Школы в основном функционируют как пансионы (проживание и питание), студенты могут обращаться к правительству за грантом для частичного покрытия их затрат. (Шведская демократия: учебные кружки и народные высшие школы / Пер. с англ. Линны Куц. http://www.sweden4rus.nu/lib/obs_ekon/text/shved_demokratija)

«Обучение на протяжении всей жизни» – идея, получившая развитие в мире, заключающаяся в стремлении человека продолжать обучение всю жизнь. Созданы международные и национальные центры, которые занимаются в числе других и проблемами образования взрослых: [Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни](#) (Гамбург), Международный институт планирования образования (Париж), Международный институт образования (США), Швейцарская организация образования взрослых, Национальный институт образования взрослых (Великобритания), Международный институт педагогических исследований (Германия) и др. Европейский союз проводит политику построения активного гражданского общества и социальной интеграции, построенную на идее обучения на протяжении всей жизни (Лебединская, Н. Г. Образование взрослых в России и Швеции: сравнит.-сопост. анализ : дис. ... канд. пед. наук. – Пятигорск, 2014. – 222 с. http://pglu.ru/upload/iblock/a74/text_lebedinskaya.pdf)

Общедоступные учреждения дополнительного образования взрослых – уникальное явление в образовательном ландшафте Западной Европы, истоки которого уходят своими корнями в далекое прошлое. Замысел и философскую концепцию

народной высшей школы подарил миру датский священник, писатель и педагог Николай Фредерик Северин Грюндтвиг (1783–1872).

Наставник – лицо, осуществляющее индивидуальное или групповое профессиональное обучение непосредственно на рабочем месте, зачастую в ходе выполнения оплачиваемой работы. Теоретический курс сведен к минимуму, акцент ставится на формирование практических умений и навыков.

Непрерывное образование – 1) lifelong learning (учеба в течение всей жизни) – учеба длительностью в целую жизнь, непрерывная или периодическая; 2) lifewide (учеба во всей полноте жизни) – учеба, которая осуществляется во всем диапазоне человеческой жизни, в любых ее проявлениях, при этом учеба в стиле lifewide подразумевает высокую долю неофициальной и неформальной учебы в течение жизни человека, которая может проходить и проходит в семьях, во время досуга, в общественной жизни и ежедневной работе. (На пути к образованию для устойчивого развития в России / Под ред. Н. С. Касимова и С. М. Малхазовой. – Москва : ГЕОС, 2006. – 206 с.).

Непрерывное образование – термин, не имеющий общепринятого определения. Пока что он отражает не столько утвердившиеся в жизни реалии, сколько идею о том, как изменить к лучшему сложившуюся образовательную практику, чтобы повысить ее социальную эффективность, т.е. сделать ее более соответствующей логике развития человека и его интересам на различных стадиях жизненного цикла. Непрерывное образование мыслится как стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Его основные этапы: а) обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь, – детско-юношеское образование; б) учебная деятельность в период взрослой жизни, сочетаемая с различными видами практической деятельности, – образование взрослых. Непрерывность образования иногда формально трактуется как непрекращаемость учебной деятельности, ее продолжение после завершения т.н. базового образования. В философии под непрерывностью понимается целостность процесса, состоящего из отдельных дискретно идущих стадий. Применительно к пожизненному образовательному процессу это означает, что он должен состоять из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы, т.е. в той или иной мере формального образования, дающего человеку право на благоприятные для него изменения социального статуса. Преемственная связь между отдельными ступенями и их интеграция в единое целое достигаются посредством надлежаще построенного неформального и

информального образования, они же обеспечивают человеку свободу познавательной активности и выбора увлечений. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Неформальное образование (англ. nonformal education) – 1) неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из параметров, характеризующих формальное обучение. Программа и курсы, завершение которых не сопровождается получением сертификата, дающего право заниматься профессиональной деятельностью по профилю их содержания. Неформальное образование обычно связано с любительскими занятиями, с увлечениями в какой-то области науки или искусства, со стремлением расширить культурный кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в быту и сфере личностного общения. (Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / Сост. В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.) 2) Непрерывный процесс, в ходе которого каждый человек вырабатывает определенные отношения и ценности, приобретает навыки и знания под воздействием обучения, ресурсов своего окружения и своего повседневного опыта (семья, соседи, библиотека, СМИ, работа, игры и т.д.). Разработанные Советом Европы документы определяют следующие признаки неформального обучения, которое: по своему характеру добровольно; доступно для каждого; приобретается в разных местах и в различных ситуациях; представляет связанный с педагогическими целями процесс обучения; предлагает дополнение к другим составным частям обучения на протяжении всей жизни, в частности формальному образованию; предоставляет преимущество компетенциям в отношении поведения в повседневной жизни и активного участия; опирается на опыт и действие и стремится к удовлетворению потребностей участников. (Рекомендация Европейского парламента и Совета от 18 декабря 2006 г. по ключевым компетенциям для обучения на протяжении всей жизни; Стандарты и стандартизация в неформальном образовании: подходы и определения // Адукатар. – 2006. – № 9)

Неформальное образование взрослых – это образование, характеризуемое образовательными программами и курсами, завершение которых не сопровождается получением документа установленного образца (сертификата, удостоверения, свидетельства, диплома), дающего право заниматься профессиональной деятельностью по профилю их содержания. Неформальное образование, как правило, связано с любительскими занятиями, с увлечениями в какой-либо области науки или искусства, со стремлением расширить кругозор или приобрести знания и умения, необходимые в сфере

личностного общения, в быту. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образование в условиях устойчивого развития – динамическая концепция, включающая в себя все стороны информационного обеспечения общества, системы образования и подготовки кадров. Оно направлено на обеспечение и расширение понимания взаимосвязи УР и приобретения знаний и навыков, необходимых для лучшего представления перспектив будущего; на предоставление возможности людям любого возраста и любой социальной принадлежности принять на себя обязательства по строительству устойчивого будущего и жизни в нем. (Азизов, А. А. Образование в интересах устойчивого развития. // Проблемы и возможные пути решения. Ташкент: Представительство ЮНЕСКО в Узбекистане, 2006.)

Образование взрослых – 1) это образование, характеризующее направленностью образовательных услуг на взрослое население. От детско-юношеского образования отличается: а) спецификой контингента – субъектами образовательной деятельности являются лица, включенные в сферу профессионального труда, имеющие опыт профессио-нальной деятельности; б) ориентацией образовательных учреждений на потребности взрослых обучающихся; в) совместное со взрослыми обучающимися планирование и реализацию образовательного процесса. 2) Комплекс организованных процессов образования, независимо от содержания, уровня и метода, формальных или иных, продолжающих или восполняющих образование, получаемое в школах и вузах, а также практическое обучение, благодаря которым лица, рассматриваемые в качестве взрослых обществом, частью которого они являются, развивают свои способности, обогащают свои знания, улучшают свою техни- ческую и профессиональную квалификацию или получают новую ориентацию и изменяют свои взгляды или поведение в двойной перспективе всестороннего личного развития и участия в сбалансированном и независимом социальном, экономическом и культурном развитии (Генеральная конференция ООН по вопросам образования, науки и культуры, 1976). 3) Система государственных и общеизвестных мероприятий по распространению знаний среди взрослого населения. К числу этих мероприятий относятся: создание особых школ для взрослых, организация обучения на предприятии без отрыва от производства, заочное обучение, лекционная пропаганда, самообразование и т.д. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Образование взрослых и демократия – актуальная социально-политическая и исследовательская проблема, требующая теоретического осмысления и практического разрешения по трем основным аспектам: а) право на образование в любом возрасте как атрибут демократического общества; б) обучение мыслить и действовать в условиях демократического устройства общественной жизни; в) формирование и обогащение способности эффективно действовать во имя утверждения подлинного народовластия и противодействовать автократическим тенденциям. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образование взрослых и развитие личности – комплекс теоретических проблем и практических задач, связанных с повышением роли образования в обогащении социально значимых качеств человека в период его взрослой жизни. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образование взрослых и социально-экономическое развитие – актуальная исследовательская проблема, включающая два основных вопроса: а) влияние социально-экономического развития на изменения в структуре и содержании образовательных потребностей населения; б) влияние образования взрослых на характер и темпы изменений в различных сторонах жизни общества. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образование взрослых при университетах – вечернее и заочное (безотрывное) обучение, а также виды и формы образовательных услуг, предоставляемых взрослым, проживающим в регионе, обслуживаемом университетом, но не являющимся его студентами. Обучение осуществляется как в стенах учебного заведения, так и за его пределами, но за счет ресурсов университета. Оно включает зачетные и незачетные курсы, консультации, службу советов и другие формы. Успешно прошедшие зачетные курсы по программе университета получают его диплом. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образование второго шанса – совокупность образовательных возможностей, предоставляемых взрослым членам общества с тем, чтобы они могли достигнуть уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки, обычно достигаемого в детском и юношеском возрасте. Эту задачу выполняют учреждения, как бы дублирующие

деятельность различных учреждений, предназначенных для детей и юношества. Они включают: обучение грамоте, общее среднее образование, различные ступени профессионального образования, которые обычно проходят до вступления в сферу оплачиваемого труда (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образование для всех – выдвинутая ЮНЕСКО и широко обсуждаемая глобальная концепция развития образования, признающая учебную деятельность человека естественным элементом его образа жизни во всяком возрасте и провозглашающая право всех членов общества на качественное образование независимо от их пола, социального положения и уровня материального обеспечения. Особое внимание уделяется развитию образования взрослых, поиску путей реализации его приоритетной задачи – обеспечить человека пониманием жизни, знаниями и умениями, необходимыми для творческой и приносящей удовлетворение жизнедеятельности в современном обществе. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образование как социальный институт – система специализированных учреждений, объединенных общностью задач и составляющих обособленное подразделение в системе общественного разделения труда, обеспечивающее жизнедеятельность социального организма посредством осуществления присущих ему специфических функций. К числу основных функций относятся: а) культурно-историческая – передача новым поколениям накопленного социального опыта; б) социальная – социализация индивидов и последующее развитие их личности; в) социально-экономическая подготовка работников для различных отраслей системы общественного разделения труда. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образование по месту жительства – комплекс услуг и предоставляющих их учреждений, сориентированных на интересы и потребности развития малой территориальной общности, на повышение качества жизни ее членов. В международной практике именуется общинным образованием и управляется органами местной власти при самом широком участии населения и представляющих его интересы добровольных организаций. Обычно это многоцелевые учреждения, сочетающие обучающие, просветительские, консультативные, рекреационные функции. Они располагаются в пределах пешей доступности и рассчитаны на все возрастные группы населения. Это могут быть специально созданные и самостоятельно действующие центры или виды

образовательной деятельности, организуемые на базе имеющихся учебных заведений детско-юношеского образования. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образовательная деятельность – деятельность по обучению и воспитанию, осуществляемая учреждениями образования, организациями, реализующими основные образовательные программы послевузовского образования, иными организациями, которым предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, или индивидуальными предпринимателями, которым предоставлено право осуществлять образовательную деятельность.

Образовательная культура – система исторически развивающихся надбиологических программ аккультурации, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех ее основных проявлениях, включающая общекультурное и профессиональное мировоззрение, ценности, нормы, операциональную вооруженность, образовательные технологии, мотивацию на самостоятельный личностный и профессиональный рост и саморазвитие и способность к самоорганизации саморазвития.

Образовательная программа – совокупность документации, регламентирующей образовательный процесс, и условий, необходимых для получения образования определенного вида, уровня основного образования в соответствии с ожидаемыми результатами.

Образовательные услуги – комплекс целенаправленно создаваемых и предлагаемых населению возможностей для приобретения определенных знаний и умений, для удовлетворения тех или иных образовательных потребностей. Термин заимствован из экономической теории, где бытовые, транспортные и иные услуги рассматриваются в одном ряду с другими результатами труда, имеющими форму товара и являющимися предметом купли-продажи. Поскольку образовательная деятельность сориентирована на развитие человека, ее цели, способы их достижения и результаты недопустимо интерпретировать в терминах товарного производства и рыночной экономики. В то же время необходимо оттенить чисто экономическую сторону этой деятельности, связанную с воспроизводством рабочей силы. По своим целям и содержанию образовательные услуги подразделяются на три вида: а) ориентированные на потребности рынка труда – профессиональные; б) ориентированные на потребности

развития организаций и социальных общностей – социальные; в) ориентированные на потребности развития человека – социально-культурные.

Образовательный потенциал социальной среды – комплекс возможностей и стимулов для развития индивида, содержащихся в социальных условиях его жизнедеятельности. К его основным составляющим могут быть отнесены: а) общий культурно- исторический фон и уровень технологического развития региона и страны в целом; б) образовательный уровень территориальной общности и лиц ближайшего окружения; в) объем и структура реально доступных образовательных услуг; г) факторы, определяющие отношение к учебной деятельности; д) наличие возможностей для применения приобретенных знаний, понимания, умений, мера их социальной востребованности; е) уровень демократичности общества, мера вовлеченности населения в процесс принятия решений и ведения общих дел. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Образовательный процесс – обучение и воспитание, организованное учреждениями образования, организациями, реализующими основные образовательные программы послевузовского образования, иными организациями, которым предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, или индивидуальными предпринимателями, которым предоставлено право осуществлять образовательную деятельность, в целях освоения обучающимися содержания образовательных программ.

Образовательный стандарт – технический нормативный правовой акт, определяющий содержание образовательной программы посредством установления основных требований к образовательному процессу, результатам освоения содержания образовательной программы.

Обучение вне рабочего места – профессиональное обучение на предприятии, осуществляемое вне рамок обычной трудовой ситуации. Обычно это часть учебной программы, комбинируемая с обучением на рабочем месте. Обучение на производстве – учебно-предметный и учебно-производственный процесс подготовки рабочих специалистов, основанный на законах педагогики, производства, профессиональной деятельности и проявляющийся как педагогическая категория, обобщающая и проверяющая на себе все результаты других компонентов целостного педагогического процесса. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Обучение на рабочем месте – профессиональное обучение в условиях обычной трудовой ситуации. Может составлять весь процесс обучения или комбинироваться с занятиями, проводимыми в других условиях.

Общее образование взрослых – комплекс учебных программ в учреждениях формального и неформального образования, предусматривающих расширение и углубление фундаментальных знаний о человеке, о природе и обществе. Термин обозначает совокупность установок, знаний и умений, необходимых каждому индивиду, безотносительно к характеру его профессиональных занятий. Употребляется в трех значениях: а) общеобразовательная подготовка, предшествующая профессиональному обучению; б) составная часть курса профессионального учебного заведения; в) процесс углубления миропонимания во взрослом возрасте. В структуру общего образования входят учебные дисциплины естественного, обществоведческого, социально-экономического и гуманитарного циклов. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Опережающая стратегия в образовании взрослых – современный подход в системе осознания нового предмета исследования – непрерывного, непрекращающегося развития в системе самообразования взрослого человека как создателя культуры, социума и прежде всего самого себя как духовного существа. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Опережение в образовании – это определенная часть социо-культурного прогнозирования, включающая прогностические концепции культурологического, экономического, правового, эстетического и психологического характера. Общая цель – повышение эффективности качества образовательного процесса в результате предварительного «взвешивания» намечаемых и принимаемых решений. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Организованное самообразование – планомерно осуществляемая самостоятельная учебная деятельность по рекомендованной программе с периодическими консультациями у профессионального педагога или иного компетентного лица. Примером может служить обучение на расстоянии, а также самообразование по программам, дополняющим основной курс. Открытое образование – 1) современная доктрина о путях расширения доступности образования. Одна из основных идей – уравнивать в правах фактическую и формальную квалификацию человека. Люди, имеющие большой

жизненный опыт, в том числе и прежде всего профессиональный, нуждаются в официальном признании уровня имеющихся у них знаний и умений. В этих целях создается система учреждений, поступление в которые не требует предъявления документа об образовании. Обычно это работающие по особым программам структурные подразделения в регулярных учебных заведениях разного уровня, диплом об окончании которых обучающиеся намерены получить. Это можно сделать трояким образом: а) сдать экзамены за полный курс, не посещая занятий; б) пройти кратковременный курс обучения, построенный с расчетом на реальный уровень подготовки слушателей; в) пройти полный курс учебного заведения, не будучи формально зачисленным в состав его студентов. 2) Сложная социальная система, проявляющаяся в способности гибкого реагирования на меняющиеся социально-экономические реалии и соответствующие им индивидуальные и групповые образовательные потребности и запросы и обеспечивающая доступ индивида к образовательным ресурсам в течение всей его активной жизни, предоставляющая широкий спектр образовательных услуг, сочетающих образование в рамках государственного стандарта с индивидуализированными учебными программами (Педагогика открытости и диалога культур / Под ред. М. Н. Певзнера, В. О. Букетова, О. М. Зайченко. – Москва, 2000. – 262 с.).

Переподготовка – 1) вид дополнительного профессионального образования, которое организуется с целью освоения взрослыми обучающимися новых специальностей, квалификаций в рамках имеющейся профессии. Необходимость получения дополнительных знаний и умений возникает в связи с изменениями в технологиях, производственном процессе, социальной сфере или изменением функций учреждений, организаций. 2) Получение новой специальности в рамках своей профессии. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Повышение квалификации – 1) вид дополнительного профессионального образования, предполагающий обновление и усовершенствование полученных ранее профессиональных знаний, умений, способов профессиональной деятельности в соответствии с изменениями в профессиональной деятельности, общественной жизни, информационных технологиях, в рамках имеющейся специализации или квалификации. 2) Приращение образования личности, углубление профессиональной специализации, повышение уровня компетентности, психологической переориентации на основе запросов и потребностей специалистов и изменений в профессиональной сфере. 3) Учебная деятельность, направленная на формирование готовности работника к выполнению более

сложных трудовых функций. Предусматривает освоение новых общетеоретических и специально-технологических знаний, расширение спектра умений и навыков, углубление понимания связи между наукой и технологией. Одна из форм освоения прогрессивного опыта, целью которой является повышение эффективности труда. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Подготовка – общий термин, употребляемый применительно к прикладным задачам образования, когда имеется в виду освоение социального опыта в целях его последующего применения для выполнения специфических задач практического, познавательного или учебного плана, обычно связанных с определенным видом в той или иной мере регулярной деятельности. Термин употребляется в двух значениях: а) научение – формирование готовности к выполнению предстоящих задач; б) готовность – наличие компетентности, знаний и умений, требуемых для выполнения поставленных задач. Структура готовности также включает установку лица на соответствующие действия. Термин «научение» отражает реалию, интегрирующую два вида деятельности – обучение и учение. В более узком смысле под подготовкой понимается специализированное обучение. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Послевузовское профессиональное образование – образование, которое предоставляет гражданам возможность повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. Послевузовское профессиональное образование может быть получено в аспирантуре, ординатуре, адъюнктуре и докторантуре, создаваемых в образовательных учреждениях высшего профессионального образования и научных организациях, имеющих соответствующие лицензии. Последипломное образование – образование, получаемое специалистами после завершения основного профессионального образования (получения диплома об окончании учреждения НПО, СПО, ВПО) в учреждениях ДПО, путем самообразования.

Признаки образования взрослых – его основные отличительные черты, дающие основания рассматривать этот социальный институт как обособленное, относительно самостоятельное подразделение системы образования. Обычно упоминаются десять признаков, подразделяемых на две группы: а) атрибутивные, свойственные только образованию взрослых, – особенности учредителей и своеобразие учреждений, возраст обучаемых, содержание программ, характер сертификата, выдаваемого выпускникам; б)

адаптированные, представляющие собой модификацию признаков незрелого образования или образования как такового: своевременность, время занятий, продолжительность обучения, размещение учреждений, методы обучения и система предоставления образовательных услуг. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Принципы непрерывного образования – система базовых идей, которые необходимо реализовать в процессе конструирования системы образовательных учреждений, сопровождающих человека в различные периоды его жизни. К числу таковых относятся: а) поступательность в формировании и обогащении творческого потенциала личности; б) вертикальная и горизонтальная целостность пожизненного образовательного процесса; в) интеграция учебной и практической деятельности; г) учет особенностей структуры и содержания образовательных потребностей человека на различных стадиях его жизненного цикла; д) содержательная преемственность восходящих ступеней образовательной лестницы; е) единство профессионального, общего и гуманитарного образования; ж) самообразование в периоды между стадиями организованной учебной деятельности; з) интеграция формальной, неформальной и информальной составляющих пожизненного образовательного процесса. Принципы образования взрослых – базовые фундаментальные идеи и теоретические положения, определяющие подходы к его организации в целом, а также к деятельности его отдельных подразделений и учреждений. Подразделяются на три категории: а) социально-политические, выражающие отношение общества и его властных структур к учебной деятельности взрослого населения, определяющие идеологию и государственную политику в этой области; б) организационные, обуславливающие общие подходы к конструированию системы его учреждений; в) дидактические (андрагогические), лежащие в основе формирования образовательных программ и выбора технологий их реализации.

Проектирование (от лат. *proiectus* – брошенный вперед) – 1) специфический тип деятельности, направленный на создание проекта как научно обоснованного представления о будущем результате деятельности и процессе его достижения. Основными отличительными характеристиками данного типа деятельности являются преобразовательное отношение к действительности, обращенность в будущее, нацеленность на развитие проектируемого объекта. В современном образовании используется несколько видов проектирования: социально-педагогическое проектирование образовательных институтов и сред, психолого-педагогическое проектирование развивающих образовательных процессов и педагогическое

проектирование развивающей образовательной практики, программ, технологий, способов и средств педагогической деятельности. 2) Прикладное научное направление педагогики, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования современных образовательных систем, рассматривающее проектирование в 1-м значении в трех контекстах: как управленческую процедуру, направленную на развитие управляемой деятельности; как культурную форму нормирования и трансляции инноваций; как метод практикоориентированной науки, представляющей собой особый тип научно-прогностического видения действительности, которое охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. 3) Метод обучения и воспитания, сущность которого состоит в организации проектной деятельности учащихся. Педагогический потенциал данного метода обеспечивается личностно-деятельностным характером проектирования, в качестве продукта которого выступает конкретный проект, а в качестве результата – изменения в самом разработчике проекта: в его знаниях, способностях, ценностях, смыслах и других структурах личности. (Громыко, Ю. В. Проектное сознание: Руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. – Москва : Ин-т учебника Paideia, 1997. – 560 с.; Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования. – Санкт-Петербург, 1995; Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование. – Москва : Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.)

Просвещение – разновидность образовательной деятельности, рассчитанная на большую, обычно не расчлененную на устойчивые учебные группы какую-либо официально-но не зарегистрированную и не оформленную аудиторию. Основная задача – широкое распространение знаний и иных достижений культуры, способствующих правильному пониманию жизни в целом или отдельных ее сторон, а также пропаганда тех или иных идей и их внедрение в сознание людей в целях привлечения и участия в их воплощении. Задачи выполняются через лекции, беседы, диспуты, выступления в СМИ и т.д. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Профессии «личность – личность» – особо сложные виды оплачиваемых занятий, специфика которых состоит в их направленности на формирование и обогащение личностных качеств человека и его духовного мира. Входят в группу профессий «человек – человек» и представляют собой их разновидность, отличительные черты которой выражены в двух главных признаках: а) в процесс профессиональной деятельности вовлечены все стороны личностного потенциала субъекта – его убеждения, ценностные ориентации, разум, волевые качества, чувства; б) процесс восприятия оказываемых

воздействий сам является деятельностью, требующей от субъекта активности и мобилизации его личностного потенциала. Такого рода субъект-субъективные отношения подразделяются на два вида: а) непосредственный контакт – межличностное взаимодействие передающих социально-культурный опыт и осваивающих его; б) связь между создателями социальных и духовных ценностей и людьми, их осваивающими, достигаемая при посредстве тех или иных социальных институтов. В первом случае имеется в виду образовательный процесс, во втором – воздействие на разум и чувства средствами художественной культуры. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Работники образования взрослых – лица, занимающиеся на постоянной основе тем или иным видом оплачиваемой деятельности, связанной с функционированием и развитием системы его учреждений. Подразделяются на ряд основных категорий с учетом специфики выполняемых задач: а) педагоги – преподаватели, инструкторы, консультанты; б) вспомогательные работники – лаборанты учебных классов и кабинетов, демонстраторы, техники, наблюдающие за состоянием учебной аппаратуры; в) методисты – разработчики инструктивных материалов и пособий; г) организаторы образования – социальные работники, обеспечивающие пропаганду образовательных услуг и формирование контингента; д) организаторы учебного процесса – руководители образовательных учреждений и их помощники; е) координаторы – специалисты служб занятости и других служб, обеспечивающие связь образовательных структур с другими социальными институтами; ё) администраторы – ответственные распорядители в органах власти и управления; ж) управленцы – сотрудники аппарата органов власти и управления, ответственные за определенные участки работы; з) аналитики – лица, занятые сбором и обобщением данных, характеризующих положение дел в образовании взрослых; и) разработчики образовательной политики – члены парламентских и иных комиссий, связанных с образованием взрослых; законодатели; к) исследователи – научные работники разных профилей, разрабатывающие теоретические основы деятельности упомянутых выше категорий работников. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Самоактуализация (самореализация) – высшая жизненная потребность индивида, под которой А.Маслоу понимает стремление человека к выявлению своих потенциальных возможностей, проявлению его способностей становиться всем, чем он

захочет, достижению своих целей, проявлению своей общечеловеческой и личностной сущности. (Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.)

Самообразование – образование, приобретенное в процессе самостоятельной работы, без прохождения систематического курса обучения в образовательных учреждениях. Наиболее распространенной формой самообразования является чтение и изучение учебной литературы. В системе непрерывного образования самообразование выполняет роль связующего звена между ступенями и стадиями организованной учебы, придавая образованию целостный восходящий характер. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Самоопределение – самостоятельный этап социализации, внутри которого индивид приобретает готовность к самостоятельной, созидательной деятельности на основе осознания и соотнесения себя со сферами жизнедеятельности, при условии которых человек становится способным принимать самостоятельные решения относительно жизненно важных целей.

Свободное («открытое») обучение (англ. open learning) – форма организации процесса обучения, основанная на принципе свободы выбора времени, места, продолжительности, стоимости, вида и форм, целей, организации, методов, источников и средств, последовательности, содержания, оценки, программы обучения, консультантов, наставников, преподавателей, учебных заведений, уровня и документов образования. (Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / Сост. В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.)

Семинар (от лат. *seminarium* – рассадник, переносное значение – школа) – один из основных видов учебных практических занятий, имеющих целью передачу сведений, знаний. Широко используется при обучении в ВУЗах. Вид групповых занятий по какой-либо научной, учебной и др. проблеме, обсуждение участниками заранее подготовленных сообщений, докладов и т.п. Семинарская форма обучения возникла в древнегреческих и римских школах, где сообщения учащихся сочетались с диспутами, комментариями и заключениями преподавателей. Формат двустороннего обмена информацией, обсуждение актуальных вопросов или вопросов по заданной теме. Это практическое занятие в форме дискуссии по какому-либо заранее оговоренному вопросу, на котором сначала выступает с речью один человек, затем отвечает на задаваемые ему вопросы и получает комментарии по своему выступлению, затем очередь переходит к другому, также готовому что-то

сообщить по выше обозначенной теме разговора. Виды семинаров: учебный семинар, бизнес-семинар, научно-практический семинар.

Система дополнительного образования взрослых включает совокупность субъектов: участников образовательного процесса при реализации дополнительных образовательных программ дополнительного образования взрослых; дополнительные образовательные программы дополнительного образования взрослых; учреждения дополнительного образования взрослых; иные учреждения образования, реализующие дополнительные образовательные программы дополнительного образования взрослых; иные организации, которым предоставлено право осуществлять образовательную деятельность; индивидуальных предпринимателей, которым предоставлено право осуществлять образовательную деятельность; учебно-методические объединения в сфере дополнительного образования взрослых; организации, направляющие работников для освоения содержания дополнительных образовательных программ дополнительного образования взрослых; государственные организации, обеспечивающие функционирование системы дополнительного образования взрослых.

Слушатель – лицо, осваивающее содержание одной из видов дополнительных образовательных программ дополнительного образования взрослых, за исключением дополнительной образовательной программы стажировки руководящих работников и специалистов.

Социальная адаптация – процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Социальная мобильность – свойство социальных субъектов, выраженное в их способности быстро и адекватно модифицировать свою деятельность при возникновении новых обстоятельств. Термин также обозначает процесс изменений в социальной структуре населения. В контексте образовательной проблематики употребляется в двух смыслах: 1) перемещения индивидов в социально-профессиональной структуре общества, связанные с изменениями в их образовательном статусе. Подразделяются на два вида: а) горизонтальные – смена рода занятий в рамках одного и того же квалификационного ранга; б) вертикальные – переход на более сложные и содержательно богатые виды занятий после прохождения очередных ступеней образовательной лестницы; 2) личностное качество, приобретенное в процессе учебной деятельности и выраженное в

способности легко и быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач. Социально мобильным принято называть индивида, обладающего гибкостью, способностью к изменениям, умеющего оперативно реагировать на вызов времени. Уровень социальной мобильности зависит от качества полученного образования и поэтому не обязательно положительно коррелирует с его формальным уровнем. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Социально-профессиональная зрелость субъектов образовательной деятельности – способность решать проблемы стратегического уровня (умение выстраивать цели деятельности конкретного профессионального сообщества на основе анализа образовательных потребностей и возможностей данного образовательного учреждения в условиях конкретной микросреды, а также умение предвидеть результаты деятельности и видение альтернативных путей в их реализации на основе учета ресурсов и возможностей); готовность к формированию заказа системе последиplomного образования, выраженную в способности четко формировать свои запросы к ней; готовность к критическому восприятию доступных и необходимых образовательных ресурсов; потребность в самоанализе и самооценке собственного опыта; умение строить свою деятельность на основе новых технологий, в том числе информационно-коммуникационных; установка на выработку нового стиля преподавания, основанного на критическом отношении к сложившемуся опыту, стремлении к самообразованию и самосовершенствованию. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Социальный статус – положение лица или группы в обществе, отличающее их от других лиц и групп. Характеризуется рядом признаков – правовых, экономических, профессиональных. Социальный статус лица обычно определяется по признаку его отношения к сфере профессионального труда. В этой связи население подразделяется на пять категорий: а) учащиеся, т.е. те, кто только готовится к самостоятельной жизни; б) работники, в том числе временно незанятые; в) лица, занятые исключительно домашним хозяйством; г) лица, не имеющие определенных оплачиваемых занятий; д) пенсионеры. Система образования взрослых адресует свои услуги лицам, относящимся к четырем последним категориям. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Стажер – лицо, осваивающее содержание дополнительной образовательной программы стажировки руководящих работников и специалистов.

Стажировка – одна из форм повышения квалификации. Термин употребляется в двух значениях: а) период освоения новых технологий, организации труда и других достижений непосредственно на предприятии и в учреждении, где они возникли и применяются; б) последипломная практика специалиста, период вхождения в профессию непосредственно на рабочем месте под руководством опытного работника. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Структура образования взрослых – совокупность основных направлений образовательной деятельности и соответствующих им учреждений. К основным подразделениям относятся: а) специализированное образование, обеспечивающее развитие человека как профессионала в определенной области труда; б) обогащение способностей, необходимых для участия в видах деятельности, сопряженных с процессом труда; в) гражданское образование – расширение осведомленности относительно прав и обязанностей, способов их реализации; г) обогащение фундаментальных научных знаний о человеке, природе, обществе; д) расширение общекультурного кругозора, освоение языка художественной культуры; е) занятие физкультурой и спортом. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Структура образовательных потребностей взрослого – их подразделение на виды и группировка с учетом специфики задач и проблем, решаемых индивидами в различных сферах их жизнедеятельности. Взрослый человек так или иначе вовлечен в технологическую, экономическую, политическую, социальную, духовно-культурную деятельность. Отсюда многообразие знаний и умений, в обновлении и обогащении которых он может испытывать постоянную или преходящую нужду. Основанием их классификации служит структура жизнедеятельности взрослого человека. Потребности подразделяются на шесть основных групп, каждая из которых включает специфические знания и умения, необходимые для его развития как: а) профессионала; б) работника; в) гражданина; г) члена общества; д) личности; е) индивидуальности. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Сущность непрерывного образования состоит в ключевых обязательных основаниях и подходах, лежащих в основе организации непрерывного образования: 1)

первый, традиционный подход, когда в НО видят профессиональное образование взрослых, потребность в котором вызвана необходимой компенсацией знаний и умений, недополученных в ходе учебы, как своеобразный ответ на технологический прогресс, поставивший труд человека в состояние функциональной безграмотности. Это, по сути, компенсаторное, дополнительное образование, часть «конечного» образования (т.е. «образования на всю жизнь»); 2) сторонники второго подхода рассматривают явление образования как пожизненный процесс («учиться всю жизнь») и отдают предпочтение педагогически организованным формальным структурам (кружки, курсы, ФПК, средства массовой информации, заочное и вечернее обучение и т.п.); 3) третий подход, на наш взгляд, наиболее продуктивный – идея пожизненного образования «пропускает» через потребности личность, стремление которой к постоянному познанию себя и окружающего мира становится ее ценностью («образование через всю жизнь»). Целью НО в этом случае становится всестороннее развитие (включая саморазвитие) человека, его биологических, социальных и духовных потенций, а в конечном итоге – его «окультуривание» как необходимое условие сохранения и развития культуры общества. (Зинченко, Г. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Сов. педагогика. – 1991. – №1; Ващенко, В. Непрерывное образование: чтобы концепция заработала // ВВШ. – 1991. – №5. – С. 7.)

Творческая деятельность – форма деятельности человека или коллектива – создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего. Стимулом к Т.д. служит проблемная ситуация, которую невозможно разрешить традиционными способами. Оригинальный продукт деятельности получается в результате формулирования нестандартной гипотезы, усмотрения нетрадиционных взаимосвязей элементов проблемной ситуации и т.п. Предпосылками Т.д. являются гибкость мышления, критичность, способность к сближению понятий, цельность восприятия и др. Задатки Т.д. присущи любому человеку, нужно суметь их раскрыть и развить. Проявления творческих способностей варьируют от крупных и ярких талантов до скромных и малозаметных, но сущность творческого процесса одинакова для всех. Разница – в конкретном материале творчества, масштабах достижений и их общественной значимости. При традиционных формах обучения учащийся, приобретая и усваивая некоторую информацию, становится способным воспроизвести указанные ему способы деятельности. Однако он не принимает участия в творческом поиске пути решения поставленной проблемы и, следовательно, не приобретает и опыта такого поиска.

Творческий потенциал личности – целостный комплекс деятельных способностей и иных личностных качеств, необходимых для активного и компетентного участия в деятельности по обогащению имеющегося социального опыта. Основными элементами в структуре творческого потенциала личности являются: а) мировоззрение, определяющее направленность разума, воли и чувств на поиск новых подходов и решений; б) понимание сути выполняемого дела, высокий уровень компетентности; в) умение использовать эвристический потенциал научного знания с учетом конкретных обстоятельств проблемной ситуации. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Творчество – персонифицированный процесс опредмечивания деятельных способностей индивида, сориентированный на обогащение имеющегося социального опыта его собственным вкладом. Подразделяется на два вида: а) новаторство в сфере практики, основанное на глубоком понимании сути дела и на способности применять результаты учебной деятельности в поиске оригинальных и эффективных путей разрешения разного рода социально значимых проблем; б) новаторство в сфере научной теории и художественной культуры, основанное на развитом умении оперировать абстрактными категориями, результатом которого является обогащение имеющихся и создание новых духовных ценностей. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Технологическая грамотность – способность компетентно и эффективно выполнять задачи и разрешать проблемы в сфере профессиональных занятий; активное владение совокупностью средств и способов достижения высоких результатов в конкретном виде деятельности. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Тренер (англ. trainer, от train – воспитывать, обучать) – 1) человек, профессионально занимающийся тренировкой спортсменов, менеджеров и т.д. Осуществляет учебно-тренировочную работу, направленную на воспитание, обучение и совершенствование мастерства, развитие функциональных возможностей своих подопечных; 2) ведущий тренингов.

Тренинг – это запланированный заранее процесс, цель которого изменить отношение, знания или поведение участников с помощью обучающего опыта,

направленный на развитие навыков выполнения определенной деятельности или нескольких видов деятельности. Цель тренинга в рабочей ситуации состоит в том, чтобы развивать способности личности и удовлетворять текущие и будущие потребности организации. Это специально созданная благоприятная среда, где каждый может с легкостью и удовольствием увидеть и осознать свои плюсы и минусы, достижения и поражения. Помощь и внимание окружающих помогают быстрее понять, какие личностные качества необходимы и какие профессиональные навыки надо развивать. Благодаря тому что ситуация тренинга учебная, ни один из участников не рискует уже сложившимися отношениями и взглядами, а приобретает и использует новый опыт. В реальной ситуации эксперименты могут привести к нежелательным последствиям. На стадии урока любой навык или качество моделируются на конкретных шагах и немедленно анализируются и проверяются в учебной обстановке, максимально приближенной к действительности. Так, на тренинге можно научиться гибкости, общению, принятию позиции другого, что очень полезно в жизни и творческой работе (Гладышев, С. Как вести себя на тренинге? // Обучение & карьера. – 2005. - № 35. – С. 70.

Третий возраст – стадия жизненного цикла человека, на котором он оставляет сферу труда или изменяет характер своих профессиональных занятий в силу обстоятельств, связанных с физиологическими особенностями пожилого возраста. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Тьютор – преподаватель-консультант, ведущий учебный процесс в дистанционной форме и выполняющий одновременно функции преподавателя, консультанта и организатора (менеджера) учебного процесса. Как преподаватель, ведущий учебный процесс, Т. должен: проводить индивидуальные вводное (вступительное) и итоговое (заключительное) занятия со слушателями (студентами); обеспечивать правильное и эффективное использование соответствующего учебно-методического сопровождения учебного курса (учебно-практические пособия, аудио- и видеоматериалы). Как консультант Т. проводит групповые консультационные занятия; индивидуально консультирует слушателей в случае необходимости по различным вопросам изучаемого учебного курса; помогает слушателям в их профессиональном самоопределении. Как организатор (менеджер) учебного процесса Т. составляет индивидуальный график учебного процесса (занятия, консультации) по учебному курсу, по которому он работает с группой; организует проведение групповых (коммуникативных) занятий слушателей; осуществляет текущую аттестацию слушателей (промежуточные тесты, итоговый

экзамен); при желании может осуществлять набор и формирование групп слушателей на условиях выплаты комиссионного вознаграждения. Т. должен: иметь высшее образование; иметь опыт педагогической, научной и, по возможности, практической управленческой деятельности; иметь практические представления о тех конкретных областях предпринимательской деятельности, которые имеют прямое отношение к изучаемому им учебному курсу, владеть технологиями дистанционного образования. Также должны предъявляться достаточно высокие требования к моральным и этическим качествам Т.

Управление образованием взрослых – деятельность органов власти и негосударственных организаций, направленная на повышение эффективности образования; процесс, регулирующий достижение целей образовательной политики. Складывается из шести блоков последовательно выполняемых задач: а) анализ и оценка сложившейся образовательной практики; б) планирование – разработка модели ее оптимального состояния и системы мер по ее воплощению; в) документирование – подготовка, принятие и оформление управленческих решений и нормативных актов, обеспечивающих их выполнение; г) организация согласованной деятельности субъектов, причастных к выполнению поставленных задач; д) содействие успешному разрешению возникающих проблем; финансовое и иное обеспечение; е) контроль на началах обратной связи, обеспечивающий коррекцию поставленных целей и путей их достижения. Управление процессом функционирования и развития образования взрослых осуществляется на различных уровнях, каждый из которых включает перечисленные функции в их преломлении к своей специфике, выраженной в содержании основной задачи: а) государственный уровень – вопросы стратегии, политики, законодательства, касающиеся образования взрослых как целостного социального института; б) региональный – формирование и развитие сети образовательных учреждений с учетом технологических, экономических, культурных особенностей территории; в) местный – создание комплекса необходимых населению образовательных услуг; г) учрежденческий – реализация образовательных программ и их коррекция, если того требуют конкретные обстоятельства места и времени.

Устойчивое развитие (УР) – 1) развитие, при котором полностью удовлетворяются потребности ныне живущих поколений при сохранении возможности будущих поколений удовлетворять свои потребности; 2) динамический процесс, который дает всем людям возможность реализовать их потенциал и улучшить качество жизни теми способами, которые одновременно защищают и усиливают жизнеобеспечивающие системы земли; 3) экономический рост и развитие, дополняющие друг друга и не

враждебные по отношению к окружающей среде и обществу. Базовые цели УР: экологические – проблемы целостности экосистем, несущей способности биосферы, сохранения биоразнообразия и состояния глобальной окружающей среды; экономические – проблемы роста экономики, ее эффективности, экономического неравенства; социальные – условия жизни, социальная справедливость, сохранение культурного многообразия, конституционное развитие. (Сборник рабочих документов ЮНЕСКО по образованию для устойчивого развития. – Ташкент: Представительство ЮНЕСКО в Узбекистане, 2006. – 23 с.)

Участники образовательного процесса – обучающиеся, законные представители несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники.

Участники образовательного процесса при реализации дополнительных образовательных программ дополнительного образования взрослых – лица, включенные в педагогический процесс образования взрослых. Ими являются слушатели, стажеры, педагогические работники, в том числе профессорско-преподавательский состав.

Учебная программа – учебно-программный документ основных образовательных программ дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального или высшего образования, который устанавливает цели и задачи изучения учебного предмета, учебной дисциплины, образовательной области, темы, практики, определяет их содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, основные требования к результатам учебной деятельности обучающихся, рекомендуемые формы и методы обучения и воспитания.

Учебная программа повышения квалификации – учебно-программный документ, который устанавливает цели и задачи дополнительной образовательной программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов или дополнительной образовательной программы повышения квалификации рабочих (служащих), определяет ее содержание, время, отведенное на изучение отдельных тем, виды учебных занятий, основные требования к результатам учебной деятельности слушателей.

Учебно-тематический план – учебно-программный документ, который устанавливает последовательность освоения содержания дополнительной образовательной программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов или дополнительной образовательной программы повышения квалификации рабочих (служащих), формы, виды и сроки проведения учебных занятий, итоговой аттестации.

Учебный план – учебно-программный документ основных образовательных программ дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, среднего специального или высшего образования, который устанавливает перечень, объем, последовательность изучения учебных предметов, учебных дисциплин, образовательных областей, тем, график освоения содержания образовательной программы, формы, виды и сроки проведения учебных занятий, аттестации обучающихся, а также прохождения практики.

Учреждение образования – юридическое лицо, основной функцией которого является осуществление образовательной деятельности.

Фасилитатор – человек, занимающийся организацией и ведением групповых форм работы с целью повышения их эффективности. Задача фасилитатора следить за регламентом и способствовать комфортной атмосфере, сплочению группы и плодотворному обсуждению. Группы поддержки и взаимопомощи относятся к тем видам групповой работы, при которых необходимо присутствие фасилитатора.

Философско-педагогический подход к образованию взрослых – ведущий метод, лежащий в основе организации образования взрослых. Основывается на ведущих идеях: учитывать кардинальную многомерность и многоуровневость, присущие всякому внечеловеческому бытию и бытию взрослого человека как субъекта, индивидуальности, универсальности; существует взаимосвязь между многоуровневостью Универсума и многомерностью субъектного бытия взрослого человека; необходимо отстаивать и защищать высшие интенции взрослого человека, его право самому определять для себя внешние влияния и принимать или не принимать их; виртуальная глубинность субъектного бытия взрослого человека означает не только актуальное и потенциальное развитие, но и признание в любом человеке скрытых виртуальных возможностей, неисчерпаемость внутреннего мира; нельзя сводить субъектный мир взрослого человека к выполнению его социальных ролей, отношения к нему как к агенту, представителю данного социума, с которым ему приходится взаимодействовать; раскрытие образования взрослого человека в контексте межсубъектных и диалогических отношений предполагает глубинную, явную или скрытую, сопричастность другим; непрерывность поступательного движения в контексте жизнедеятельности взрослого человека обеспечивает универсальный, эвристически подвижный, полифункциональный и надинституальный характер образования. (Подобед, В. И., Горшкова, В. В. Образование взрослых: методологический аспект // Педагогика. – 2003. – №7. – С. 30-37)

Формальное образование взрослых – это образование, характеризующее образовательными программами и курсами, завершение которых сопровождается получением документа установленного образца (сертификата, удостоверения, свидетельства, диплома), дающего право заниматься профессиональной деятельностью по профилю их содержания. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Формы образования – способы предоставления образовательных услуг, учитывающие режим жизнедеятельности взрослого человека и его социально-психологические особенности. Сюда относятся: вечернее обучение, обучение на расстоянии (заочное и через средства массовой коммуникации), дневные курсы для лиц, освобожденных от работы на период учебы или неработающих, школы конца недели и летние школы в период отпуска. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Функции образования взрослых – специфические задачи, выполняемые образованием взрослых как обособленным социальным институтом. К числу основных функций, отличающих его от детско-юношеского образования, относятся: а) компенсаторная – восполнение ранее отсутствующих или упущенных образовательных возможностей; б) адаптационная – приспособление к новым требованиям жизни в динамично изменяющемся обществе; в) развивающая – поступательное обогащение деятельных способностей человека и его духовного мира. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Функции самообразования – совокупность его задач как специфического вида учебной деятельности. К числу основных относятся четыре функции: а) замещающая – курс учебного заведения осваивается методом самообразования; б) дополняющая – приобретение знаний и умений, не предусмотренных учебной программой; в) связующая – способствует установлению и упрочению межпредметных связей; г) интегрирующая – соединяет дискретно идущие периоды организованной учебной деятельности в целостный поступательный процесс. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)

Функциональная грамотность взрослого – способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. ФГВ – минимальный уровень владения знаковыми системами, позволяющий

взрослому реализовывать свои социальные функции, обеспечивать безопасную жизнедеятельность, социальный статус и самореализацию в обществе. ФГВ включает виды ФГ, специфические формы проявления функциональной готовности, подразделяемые с учетом особенностей различных видов социальной деятельности взрослого человека. Главные из них: языковая грамотность, компьютерная и информационная грамотность, правовая грамотность, гражданская грамотность, финансовая грамотность, экологическая грамотность, профессиональные и специальные аспекты функциональной грамотности (менеджмент, PR, бизнес-планирование, новые технологии и т.д.). В целом ФГВ характеризует способность жить и функционировать в определенных цивилизационных условиях, т.е. знание об окружающем мире и языке общения, обеспечивающее человеку возможность стать хозяином своей судьбы, быть успешным в мировом пространстве. ФГВ является основой ключевых и специальных компетенций. В отличие от элементарной грамотности, ФГ понимается как возможность установления связи между знаниями и ситуацией или, в более широком смысле слова, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для решения задачи. Важнейшей задачей непрерывного профессионального образования является формирование у взрослых ФГ в первую очередь в следующих областях: в сфере самообразования – обеспечение усвоения взрослыми современных теорий информации, способов поиска и анализа информации как основы постоянного профессионального роста и достижения успеха в общественной и личной жизни; в сфере общественной деятельности – обеспечение освоения взрослыми языков социальной коммуникации, социальных, экологических и экономических теорий и способов реализации функций гражданина, избирателя, потребителя и пр.; в сфере социально-трудовой деятельности – обеспечение овладения взрослыми теориями профессионального развития, способами оценки собственных профессиональных и карьерных возможностей, анализа ситуации на рынке труда, норм этики трудовых взаимоотношений, толерантности, самоорганизации и т.п.; в бытовой сфере – обеспечение овладения взрослыми языком валеологии, навыками организации здорового образа жизни, семейных отношений, устройства быта и ведения хозяйства и т.п.; в сфере культурно-досуговой деятельности – обеспечение овладения взрослыми знаниями в области организации досуга, способами выбора моделей использования свободного времени, своего духовного развития и пр. (Мацкевич, В. В. Функциональная грамотность / В. В. Мацкевич, С. А. Крупник // Социология: Энциклопедия / Сост. А. А. Грицанов и др. – Минск : Книжный дом, 2003. – С. 1185–1186).

Цели образования взрослых – обобщенные требования к желаемому результату образовательной деятельности институтов образования взрослых. Основные Ц.о.в. направлены на удовлетворение потребностей личности, общества и экономики: личности – в самосовершенствовании и получении возможностей для обеспечения достойного качества жизни; общества – в обеспечении условий для становления и развития социально активной личности, формирования адаптирующегося к условиям жизни гражданина; экономики – в формировании эффективного работника и создании условий для развития всесторонне компетентного человека. При определении Ц.о.в., формировании соответствующего им содержания и выборе оптимальных технологий обучения важно учитывать три группы особенностей субъекта учебной деятельности: а) социальные – статус обучаемых, их вовлеченность в практическую жизнь общества и проистекающие отсюда их профессиональные, экономические, политические и иные интересы, а стало быть, и образовательные потребности; б) социально-психологические уже сложившиеся взгляды на жизнь, ценностные ориентации, привычки, мотивы поведения, склонность воспринимать различные проявления жизни сквозь призму своего социального опыта, стереотипы мышления и деятельности; в) психологические – в целом сформировавшиеся психические механизмы восприятия, внимания, памяти, мышления. (Заир-Бек, Е. С. Основы педагогического проектирования. – Санкт-Петербург, 1995; Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя. – Москва : Флинта, 1998. – 200 с.; Змеев, С. И. Основы андрагогики: учеб. пособ. для ву- зов. – Москва : Флинта, 1999. – 152 с.)

Центр – полифункциональная форма образования взрослых, обеспечивающая обучение населения с учетом текущей конъюнктуры рынка труда, организацию досуга, обучение знаниям и умениям, необходимым для ведения домашнего хозяйства и т.д. Важную роль центры играют в пропаганде национально-культурных традиций через приобщение слушателей к истокам национальной культуры, формированию теоретических и практических знаний по различным видам и направлениям народной и мировой культуры, в развитии их творческих возможностей.

Человеческие ресурсы – все личные активы отдельных работников, их групп и организации в целом, которые, будучи включенными в деятельность по достижению целей, обеспечивают эффективное функционирование и устойчивое развитие человека, групп людей, организации. В деятельностной трактовке понятие Ч.р. функциональное. Согласно деятельностным представлениям, ресурсы существуют только в рамках целенаправленной человеческой активности, где полагаются искусственно-

естественными, т.е. внутренними инструментами деятельности, связывая человека со средой проявления его активности – с деятельностью. Можно сказать, что человеческие активы ресурсами становятся тогда, когда появляются возможности и способы употребления их в деятельности. В этом контексте Ч.р. являются все внутренние средства: 1) ценности, установки, мотивы, навыки, опыт, способности каждого человека в организации; 2) групповые нормы, цели и ценности, размер и состав, сплоченность, статус и роли членов рабочих групп; коммуникация, лидерство, влияние, сотрудничество, конфликты как групповые процессы; 3) организационная культура, структура, стиль руководства в целостной организационной системе. Т.о., Ч.р. организации и ее потенциал могут быть распределены по трем уровням: 1) Ч.р. личности и потенциал ее развития; 2) Ч.р. малых групп и, соответственно, потенциал их развития; 3) Ч.р. коллектива, потенциал развития организации в целом. Человеческий капитал – приобретенные человеком ценные качества, которые могут быть усилены соответствующими вложениями. Впервые это понятие появилось в работах Теодора Шульца. Ч.к. – термин, берущий свое происхождение от экономической теории, подразделяющей совокупность факторов производства на две основные группы: а) физический капитал – средства производства и другие материальные предпосылки; б) человеческий капитал – люди с их физическими и умственными способностями к труду. Термин обозначает совокупность производительных способностей человека, его знания и компетентность, имеющие экономическую ценность и позволяющие их обладателю получать определенный доход, обычно в виде заработной платы. В иной теоретической системе эта же реалья именуется рабочей силой. Оба термина раскрывают взаимозависимость экономики и образования, зависимость уровня общественного богатства от качества людских ресурсов. (Кристиневич, С. А. Человеческий капитал в инновационной экономике: институциональный аспект: Автореф. дис. ... канд. экон. наук / С. А. Кристиневич. – Минск, 2009. – 25 с.)

Школа-семинар – кратковременная форма обучения лиц, нуждающихся в знаниях и понимании какого-либо определенного вопроса или проблемы. Занятия проходят в лекционно-семинарской форме с использованием деловых игр и других активных педагогических методов. Прохождение курса может быть распределено во времени и осуществляется с установленной регулярностью. (Психолого-педагогический словарь / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2006. – 928 с.)

Экстернат – форма самообразования по программе определенного учебного заведения, обычно университета. Прохождение курса без формального зачисления в

состав студентов и без регулярного посещения занятий. Диплом выдается после подтверждения требуемого уровня знаний на выпускных экзаменах. (Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарёв. – Санкт-Петербург, 1995. – 232 с.)