

Министерство образования и науки Российской Федерации
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова
Институт непрерывного образования и профориентации

**КАЧЕСТВЕННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ
КАК СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Якутск
2015

УДК 378.4 (571.56)
ББК 74.484.7 (2Рос.Яку)
К30

Авторский коллектив:

Е.И. Михайлова, О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова, Т.А. Макаренко и др.

Рецензенты:

*А.И. Таюрский, академик РАО, д.э.н., профессор,
В.П. Игнатъев, д.п.н.*

Под общей редакцией *Е.И. Михайловой, д.п.н., академика РАО*

К30 Качественное дополнительное профессиональное образование взрослых как социальная ответственность федерального университета : монография / [Е.И. Михайлова, О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова, Т.А. Макаренко и др.]; СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. образования. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2015. – 388 с.

ISBN 978-5-7513-2135-2

В книге рассматриваются актуальные для Северо-Востока России, Республики Саха (Якутия) вопросы дополнительного профессионального образования: проблемы и перспективы андрагогического образования; необходимость профессиональной подготовки преподавателей-андрагогов; непрерывное образование как фактор социальной защиты специалиста в современных условиях; вопросы психологического сопровождения андрагогического образования; современные технологии образования взрослых в федеральном университете.

Для специалистов, студентов, аспирантов педагогического направления.

©Северо-Восточный федеральный университет, 2015

© Институт непрерывного профессионального

ISBN 978-5-7513-2135-2

образования, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

Михайлова Е.И. Непрерывное профессиональное образование как фактор консолидации ресурсов высшего профессионального образования и работодателей в социально-экономическом развитии Северо-Востока России: региональный аспект..... 5

Глава I. ОБЗОР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
К АНДРАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В МИРЕ
В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ 20

§1. Обзор и сравнительный анализ отечественных и зарубежных изданий по вопросам андрагогического образования (О.М. Чоросова)..... 20

§2. Современные подходы к обучению взрослых за рубежом (Н.В. Белоцерковская)..... 37

§3. Роль европейской школы обучения взрослых в становлении американской системы андрагогического образования (Е.Е. Никифорова) 51

§4. Образование взрослых в Германии (Л.П. Никулина) 61

§5. Обучение взрослых во Франции: основные организационные формы и технологии (М.В. Хомподоева)..... 82

Глава II. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 92

§1. Особенности психического развития личности взрослого человека (В.В. Находкин) 92

§2. Психология обучения взрослых (В.С. Шамаева)..... 130

§3. Психологическое сопровождение обучения взрослых (М.А. Харитоновна)..... 180

Глава III. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	208
§1. Проблемы и перспективы андрагогического образования (О.М. Чоросова, Т.И. Волчок)	208
§2. Социально-экономические вызовы в развитии общих тенденций в образовании взрослых (А.И. Голиков, С.П. Аммосов)	241
§3. Профессиональная переподготовка «Преподаватель высшей школы» с андрагогическим образованием (Р.Е. Герасимова, О.Е. Винокурова)	262
§4. Признание профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения: международный опыт (О.М. Чоросова, Г.С. Соломонова)	282
 Глава IV. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	 293
§1. Технологии образования взрослых в федеральном университете (С.Ю. Залуцкая)	293
§2. Проектные технологии обучения (Т.А. Макаренко)	307
§3. Применение технологий дистанционного обучения (Н.М. Соловьева)	335
§4. Метод групповой работы как форма активного обучения (О.П. Осипова)	348
§5. Кейс-технологии в андрагогическом обучении (С.В. Панина)....	360

Непрерывное профессиональное образование как фактор консолидации ресурсов высшего профессионального образования и работодателей в социально-экономическом развитии Северо-Востока России: региональный аспект*

*Е.И. Михайлова,
ректор СВФУ им. М.К. Аммосова*

Современное российское образование, включая образование субъектов Российской Федерации, переживает непростое время, когда новые вызовы, такие как процессы культурно-образовательной, социально-экономической глобализации, техногенного развития, изменений в состоянии планетарной экологии, урбанизации, стали реальностью и оказывают все усиливающееся влияние на человека, социум и человеческую цивилизацию в целом. В современной ситуации человек вынужден адаптироваться к условиям окружающей среды, при этом меняются его мировосприятие и мировоззрение. От степени и способности к адаптации зависит его качество жизни в современном обществе и устойчивое развитие общества в целом.

В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов и бытия людей в целом именно образование выполняет стабилизирующую функцию и способствует адаптации человека к новым жизненным условиям и его развитию. Образование является тем социальным институтом, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества, функции активного ускорителя культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

*Михайлова, Е.И. Роль непрерывного образования в кадровом обеспечении стратегического развития региона // Современные проблемы теории и практики непрерывного образования: инновационный подход : моногр. / под общ.ред. А.И. Таюрского. Красноярск, 2013. 294 с.; Университет и регион: источники взаимного развития // Университет и регион. Выбор институциональной стратегии развития Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова с учетом потребностей территории Дальнего Востока : моногр. / под науч. ред. М.В. Ларионовой, Е.И. Михайловой, О.В. Перфильевой. – Москва : Логос, 2013.

В контексте общих тенденций развития образования на Северо-Востоке России при ориентированности личности, субъекта социума на образование на протяжении всей своей жизни (LLL), глубинных и массовых перемен в отношении россиян к образованию как к общественному институту, с учетом того, что характер этих изменений имеет значительные экономические, политические и социальные последствия, обоснованно говорить о неоспоримом значении образования как культурного императива для развития российского общества. В этих условиях важное значение приобретают вопросы актуализации деятельности университетов в качестве академических партнеров в вопросах подготовки многофункциональных трудовых ресурсов в целях стратегического развития региона.

В настоящее время одной из глобальных тенденций в связи с мировым экономическим и финансовым кризисом 2008-2009 гг. и настоящего времени является поиск адекватных и эффективных политических мер по преодолению проблем безработицы и нарастающего социального неравенства посредством стимулирования устойчивого экономического роста. В России продолжается процесс модернизации национальной экономики, в том числе и через укрепление инновационного потенциала различных регионов. Не все регионы одинаково способны осуществить инновационный прорыв в развитии в короткие сроки. Тем не менее все субъекты Российской Федерации перешли к стратегическому планированию своего социально-экономического развития в долгосрочной перспективе.

Одной из территорий, потенциально способной к осуществлению инновационного прорыва, является Дальний Восток, демонстрирующий в последнее время заметные изменения как в социально-экономическом, так и технологическом развитии. В связи с геостратегическими приоритетами внешнеполитического развития страны развитию Дальнего Востока сегодня уделяется повышенное внимание.

Долгосрочная стратегия инновационного развития страны, кроме прочего, опирается на целевые показатели результатов научно-исследовательской деятельности, недостижимые без участия университетов. В связи с этим Россия подтверждает общемировую тенденцию, в

соответствии с которой возможности для восстановления, модернизации и инновационного развития экономики необходимо искать внутри, раскрывая и укрепляя потенциал своих университетов, научных, исследовательских институтов, центров превосходства и прочих элементов сетей знаний.

На сегодняшний день в Северо-Восточном федеральном университете выработана траектория развития в долгосрочной перспективе, всесторонне изучены возможности и проблемы функционирования СВФУ на текущий момент, выявлены сильные и слабые стороны в деятельности университета, перспективные направления дальнейшего развития вуза как в высокой степени самостоятельного научно-исследовательского и образовательного центра, одного из ведущих в России.

Университет несет ответственность перед обществом и государством за каждого выпускника, за его знания и профессионализм, содействует трудоустройству выпускников. Подготовка востребованных кадров является одной из основных задач модернизации высшего образования. Главная цель деятельности университетов — обеспечить качественный прорыв в экономиках регионов присутствия. Деятельность СВФУ должна быть значима для всего региона. Так, студенты-строители строят дома для сельских жителей, студенты-транспортники помогают оптимизировать схему дорожного движения. Усилиями студентов юридического факультета создана Юридическая клиника бесплатной помощи населению. Студенты-математики и будущие педагоги бесплатно обучают население компьютерной грамоте. Студенты-медики бесплатно оказывают стоматологические услуги и т.д. На республику работают и инфраструктурные объекты СВФУ: бассейн, спортивные залы, общежития, лекционные залы, культурный центр, научная библиотека. Сам кампус становится украшением Якутска.

Президентом Российской Федерации была поставлена задача превращения города в полноценную столицу региона, которая станет центром притяжения молодежи не только со всего округа, но и из-за рубежа. Реализация этой задачи должна начинаться через стратегию развития Якутска до 2030 г., которую город доверил разработать университету.

Одна из определяющих тенденций развития общества, государства – продолжающееся, или непрерывное, образование, в особенности профессиональное развитие уже работающих специалистов. Ведущие страны Евросоюза смогли обеспечить массовое участие взрослого населения в программах обучения и тренингах либо устойчивую положительную динамику в этой сфере. Учитывая, что данный субъект образовательного рынка в перспективе будет наиболее заинтересован в продолжении своего обучения, необходимо расширить спектр программ непрерывного образования (обучения на протяжении всей жизни – *lifelong learning*), разработать и реализовать специфические программы для людей разных возрастов.

Университет стремится к созданию таких условий, при которых каждая организация, каждое предприятие в республике стали бы обучающимися учреждениями. Для того, чтобы понять, насколько полно российский университет реализует сегодня принцип непрерывности, нужно обратиться к существу вопроса: что есть «непрерывное образование» как таковое?

В настоящее время в отечественной и зарубежной литературе используются несколько различающихся между собой понятий непрерывного образования. Приводим три из них: *непрерывное образование как образование на всю жизнь; непрерывное образование как образование взрослых; непрерывное образование как непрерывное профессиональное образование* [1; 4].

Все три определения являются предметом рассмотрения в данной статье. Указанные понятия, несмотря на их внешнее сходство, ставят разные задачи перед управлением как системой образования в целом, так и непрерывным образованием, а следовательно, перед его мониторингом. *Непрерывное образование* присутствует в различных концепциях, целевых программах, утвержденных нормативными актами, в федеральных законах и подзаконных актах, типовых положениях и других документах.

Определение положения «образование в течение жизни» отличается в разных странах и университетах. «Образование в течение жизни» формулируется Европейским Сообществом и государствами-членами как: «...образовательная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и компетенций» [4].

Роль университетов в развивающейся системе «образование в течение жизни» (LLL) вызывает много вопросов о том, как они могли бы обеспечить потребности взрослых с различными уровнями подготовки.

Европейское сообщество приняло следующее определение «образования в течение жизни»: оно «представляет собой любую форму образования, профессионального или общего. Это может включать, например, образование взрослых студентов в очной форме, гуманитарное образование взрослых, ... учебные курсы, повышение квалификации персонала, курсы на основе открытого и дистанционного обучения и др.» [4].

Понятие «образование в течение жизни» подразумевает, что целью образования становится непрерывное совершенствование личности, а это, прежде всего, создание системы условий, позволяющих личности находиться в ситуации непрерывного образования и самообразования.

Как указывается в материалах ЮНЕСКО [1, с.17], «в зависимости от трактовки *непрерывного образования* оно будет иметь свою специфику в региональном разрезе, при том что и в рамках единого понимания необходимо будет учитывать региональные особенности его функционирования и развития». С точки зрения реализации стратегии Северо-Восточного федерального университета (СВФУ), отмеченной в программных документах университета, целесообразно отметить специфику целей его предоставления и раскрытые в материалах ЮНЕСКО, которые, на наш взгляд, совпадают с целевыми ориентирами региональной системы непрерывного профессионального образования. К ним можно отнести *социализацию подрастающего поколения; приобщение к профессии* (профессиональная ориентация); *расширение профессиональных навыков и знаний* (повышение квалификации); *достижение определенного социального статуса* (ученая степень и ученое звание); *общее развитие личности*, т.е. определение и реализация жизненных целей и ценностей [1, с. 21-22].

Второй основной вопрос: какова академическая и социальная роль университетов, когда формируются подходы к разработке национальной системы компетенций, формируемых непрерывным образованием, «образованием в течение жизни»? В их основе ряд вопросов, отраженных в материалах дискуссий по обозначенным вопросам в Сколково.

Эти вопросы волнуют и педагогическое сообщество СВФУ. Так, в области профессионального образования: как обеспечить сотрудничество системы образования и работодателей? Как усилить общественный контроль за качеством образования? За счет чего возможно увеличить академическую мобильность? Относительно образования в течение жизни: что будет стимулировать инвестиции в повышение квалификации и образование в течение жизни? В части инструментов и механизмов обсуждаются: планирование и мотивация (какие специальности наиболее необходимы для развития экономики; как обеспечить интерес граждан к приоритетным и дефицитным специальностям); стандартизация (какие шаги необходимы для исполнения поручения президента о создании профессиональных стандартов; как обеспечить соответствие содержания профессиональных стандартов реальным запросам работодателей; как создать независимую систему сертификации компетенций и квалификаций; как обеспечить спрос на услуги добровольной сертификации компетенций).

Образование будущего соответствует Модели 5М, о которой говорят в Сколково: *массовость* (образование в течение жизни; массовый рынок образования взрослых); *мобильность*, где университет следует за студентом, в контексте непрерывного образования; *методы* с введением *активных форм обучения*, включая дистанционные формы (игры, симуляторы, проекты, кейсы и пр.); *мультипрофессиональность* (отказ от специальностей); *мышление* (смена парадигмы, в соответствии с чем главным становится не передавать знания, а вырабатывать способность мышления).

Что собой представляет политика СВФУ в области непрерывного образования, «образования в течение жизни» (LLL)? Это комплекс мер, которые четко изложены в соответствующих документах университета: цели и задачи LLL, содержание деятельности и формы его реализации, достижение качества. Университет расширяет свои границы, совершенствует условия для реализации образования в течение жизни, в частности, предоставляя возможность факультетам и кафедрам вырабатывать свою собственную политику по реализации образования в течение жизни при условии, что она должна быть в соответствии с по-

литикой университета в области непрерывного образования. При этом необходим центр координации, управления процессом реализации образования в течение жизни.

Стратегическая программа развития региона должна ориентироваться на подготовку, переподготовку, возвращение современных квалифицированных, адаптированных к местным условиям специалистов по востребованным в стратегической перспективе специальностям. Должна оказываться государственная поддержка в сфере трудоустройства выпускников вузов по приоритетным для страны и ее регионов специальностям. Задача синхронизации и оптимизации усилий вузов, работодателей, федеральных и региональных властей, бизнес-сообщества в деле подготовки нужных специалистов нужной квалификации в востребованных количествах вполне укладывается в рамки программно-целевого метода развития государства и его «территорий роста» и ни в коем случае не противоречит законам современного рынка. Не трудоустроившийся по специальности выпускник вуза часто претерпевает личностные деформации, а невостребованный «выпадает» из экономически активного населения, что означает потерянные государством инвестиции в трудовой человеческий капитал.

Президент и правительство России отмечают, что одним из критериев оценки вузов должен стать показатель трудоустройства выпускников и их работы по специальности в течение трех лет. Необходима законодательная база установления условий и механизмов государственно-частного партнерства в целях реализации политики занятости и трудоустройства молодежи. Создание федеральных университетов как раз нацелено на формирование и развитие конкурентоспособного человеческого капитала в регионах, на обеспечение крупных программ социально-экономического развития территорий и регионов квалифицированными кадрами, научно-техническими и технологическими решениями, в том числе – доведение результатов интеллектуальной деятельности до их практического применения, на закрепление и привлечение населения в стратегически важные регионы. В этом плане СВФУ становится главным ресурсом интеллектуального и экономического развития не только в пределах своей республики, но и всего Северо-Востока страны.

Сегодня университет охватывает своей научно-образовательной деятельностью более четверти территории всей страны, у нас учатся свыше 23 тысяч студентов и обучающихся, проводятся серьезные исследования по 17 научным направлениям. В составе университета – 19 учебных подразделений и 3 филиала (Технический институт в г. Нерюнгри, крупном центре угольной промышленности Дальнего Востока России, Политехнический институт в г. Мирном, центре российской алмазодобычи, и в г. Анадыре (Чукотский АО), сделавший в 2011 г. свой первый набор студентов).

В Республике Саха (Якутия) в целом выстроена система подготовки востребованных кадров на основе анализа потребности в разрезе профессионально-квалификационной структуры. Ежегодно проходит согласование направлений и объемов подготовки кадров в системе профессионального образования, по результатам которого формируются контрольные цифры приема обучающихся на учебный год и, соответственно, государственное задание для образовательных учреждений профессионального образования. В соответствии с заявками работодателей и потребностями рынка труда ежегодно происходит открытие востребованных направлений подготовки.

На основе проведенного нами прогноза потребности в трудовых ресурсах для обеспечения стратегии развития республики по конкретным инвестиционным проектам, группам специальностей утверждена Государственная программа развития профессионального образования. В результате реализации крупнейших инвестиционных проектов в Республике Саха (Якутия) к 2025 г., по сравнению с 2010 г., будет создано более 100 тыс. новых рабочих мест, произойдет прирост занятости в производстве на 20%, в том числе численность занятых в добыче полезных ископаемых вырастет на 60%, в производстве и распределении электроэнергии, газа и воды – на 48%. В сфере производства будет занято 40,8% трудовых ресурсов, в непромышленной сфере – 38,8%. Молодежь, обучающаяся с отрывом от производства на всех уровнях образования, составит 13,6% от общего количества молодежи. В структуре занятости произойдут изменения в сторону увеличения доли промышленных производств, связанные с увеличением численности занятых в добыче полезных ископаемых, строительстве, производстве электроэнергии, газа.

В качестве одного из научно-образовательных центров реализации **Стратегии социально-экономического развития Дальнего Востока и Байкальского региона до 2025 г.** СВФУ ведет обучение по следующим направлениям подготовки:

1. В рамках подготовки кадров для развития гидроэнергетики, развития ЕЭС России в восточной части, оптимизации в Северной Якутии малой (локальной) энергетики, строительства тепловых электростанций (мини-ТЭЦ), высоковольтных линий электропередач, дизельных электростанций, плавучих атомных теплоэлектроцентралей малой мощности, использования альтернативных источников энергии в Физико-техническом институте СВФУ реализуются направления подготовки: теплоэнергетика и теплотехника, электроэнергетика и электротехника, ядерная физика и технологии.

2. Для реализации задач по строительству автомобильных дорог и действия обеспечению надежности и долговечности автотехники в условиях Севера на автодорожном факультете и в Техническом институте СВФУ (г. Нерюнгри) ведется подготовка кадров по следующим направлениям: машиностроение, наземные транспортно-технологические комплексы, эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов.

3. В целях подготовки специалистов по развитию технологий малоэтажного домостроения в условиях вечной мерзлоты и строительства жилья, к которому предъявляются наиболее жесткие по ДВ и БР в силу суровых природных условий требования по энергоэффективности, развития технологии строительства сейсмоустойчивого жилья, внедрения технологий создания морозостойких полимерных композитов антифрикционного и герметизирующего назначения в Инженерно-техническом институте и Физико-техническом институте реализуются следующие направления подготовки: землеустройство и кадастры, технология лесозаготовительных и деревоперерабатывающих производств, технология художественной обработки материалов, архитектура, строительство.

Медицинский институт и Институт естественных наук СВФУ ведут активную работу по кадровому обеспечению и научному сопровождению развития химико-технологического комплекса по переработке

биосырья, внедрению новых биотехнологий для использования уникального природного арктического биосырья в фармацевтике, пищевой промышленности и сельском хозяйстве. В рамках поставленных задач реализуются направления подготовки: биология, экология и природопользование, фармация, химическая технология, фундаментальная и прикладная химия.

В целях сохранения и поддержки традиционного образа жизни коренных малочисленных народов Российской Федерации ведется подготовка кадров по направлениям подготовки, реализуемых в Институте языков и культур народов Северо-Востока РФ. Для развития туристско-рекреационной деятельности с реализацией разнообразных туристических программ маршрутов, развития туристических комплексов Институт языков и культуры народов Северо-Востока РФ реализует такие направления подготовки, как сервис, туризм.

Проводится систематическая работа с кадровыми службами министерств и ведомств республики, налажено взаимодействие с Департаментом занятости населения Республики Саха (Якутия): производится мониторинг обращений выпускников в центры занятости населения, составляется прогноз востребованности в квалифицированных кадрах, предоставляется информация о вакансиях, положении на рынке труда и о рабочих местах временного и постоянного характера.

Содействие в трудоустройстве выпускников осуществляется при активном участии правительства Республики Саха (Якутия). Правительством республики ежегодно, начиная с 2003 г., проводится квотирование рабочих мест для выпускников учреждений профессионального образования всех уровней в целях создания условий выпускникам профессиональных учебных заведений для трудоустройства и обеспечения специалистами отраслей экономики и социальной сферы.

Работу по трудоустройству выпускников курирует Межведомственная комиссия по содействию в трудоустройстве выпускников образовательных учреждений высшего, среднего и начального профессионального образования. Отчет о деятельности данной комиссии представляется президенту Республики Саха (Якутия).

В соответствии с Законом РФ «О занятости населения в Российской Федерации» и в целях обеспечения отраслей экономики и социальной сферы Республики Саха (Якутия) специалистами с высшим, средним и начальным профессиональным образованием в республике ежегодно утверждается распоряжение Правительства РС (Я) «О мерах по содействию в трудоустройстве выпускников образовательных учреждений профессионального образования». Это распоряжение включает в себя: план распределения выпускников учреждений высшего, среднего, начального профессионального образования текущего года, расположенных на территории республики; план распределения выпускников-целевиков, обучившихся за пределами республики; план распределения выпускников УПО всех уровней текущего года в разрезе муниципальных районов (улусов) Республики Саха (Якутия) и в разрезе укрупненных групп УПО специальностей. В это распоряжение включаются рекомендации руководителям органов исполнительной власти республики по принятию меры по исполнению планов, рекомендации органам местного самоуправления муниципальных образований республики принять меры по содействию в трудоустройстве выпускников, рекомендации территориальным органам федеральных органов государственной власти и хозяйствующим субъектам оказать содействие в трудоустройстве выпускников. Департамент занятости населения РС (Я) предлагает стажировки для выпускников СВФУ по «Положению об организации стажировки в целях приобретения опыта работы выпускников образовательных учреждений», утвержденному Постановлением Правительства РС (Я) от 18 января 2010 г. №11. Молодым специалистам, прибывшим на работу в образовательные учреждения по договору СВФУ с Министерством образования РС (Я), оплачиваются проездные расходы и провоз багажа до места назначения, выделяется единовременное пособие в размере одного месячного должностного оклада при подтверждении явки молодого специалиста на работу, производится оплата членам семьи в размере 0,25 должностного оклада, выделяется стипендия за июль и первую половину августа. По договору СВФУ с органами управлений образования муниципальных образований РС (Я) предоставляются различные льготы, доплаты по решению работода-

ля. Выпускникам учреждений высшего профессионального образования, заключившим договора о трудоустройстве на 5 лет, выделяются субсидии на строительство жилья на селе: 40% – из республиканского бюджета, 30% – Министерство сельского хозяйства РС (Я). С 2009 г. молодым специалистам, трудоустраивающимся по линии Министерства здравоохранения РС(Я), расходы по подъемным, проезду и провозу багажа оплачиваются за счет предприятий, организаций, принимающих на работу. Министерство промышленности РС (Я) гарантирует молодым специалистам оплату проезда до места работы за счет работодателя. В некоторых учреждениях образования организуется помощь сельскохозяйственными продуктами, бесплатным обедом в столовой, оплачивается аренда жилья и др.

Надо отметить, что такой опыт содействия трудоустройству выпускников с привлечением работодателей, органов власти и служб занятости является уникальным в нашей стране и отмечается коллегами из других вузов как «опыт лучшей практики», который способствует успешному трудоустройству и закреплению молодых специалистов в предприятиях и может с успехом тиражироваться как один из альтернативных вариантов организации занятости молодежи.

В связи с реализацией стратегии многоуровневого образования в Северо-Восточном федеральном университете, состоящей в необходимости обучения населения на протяжении всей жизни, возрастает значение программ послевузовского образования, в частности программ дополнительного профессионального образования. В структуре СВФУ действует Институт послевузовского образования врачей, Базовый региональный центр охраны труда, Учебно-методические центры факультетов, Центр повышения квалификации работников строительного комплекса. В 2012 г. создан Институт непрерывно профессионального образования (ИНПО) СВФУ, который совместно со структурами университета взаимодействует с предприятиями реального сектора экономики, социальной сферы и бизнеса с целью удовлетворения потребности населения Северо-Востока России в качественном дополнительном образовании для работы в перспективных отраслях экономики региона.

Только за 2012 г. разработано 34 программы дополнительного профессионального образования. Почти вдвое выросло число прошедших обучение (в т.ч. повышение квалификации и профессиональную переподготовку) работников реального сектора экономики, социальной сферы и бизнеса РС (Я) на базе СВФУ (12776 человек), всего за 3 года работы университета в статусе федерального эта цифра приближается к 17 тыс. чел. Среди них – специалисты ведущих производственных предприятий, таких как АК «АЛРОСА», ГУГПП «Якутскгеология», ОАО «Янггеология», ОАО ПО «Якутцемент», ОАО «Ленское речное пароходство», сотрудники государственных и муниципальных учреждений.

Университет начал ряд межрегиональных проектов, в том числе и по заказу федеральных органов государственной власти.

В рамках реализации Президентской программы по повышению квалификации инженерно-технических кадров в 2012 г.в СВФУ были разработаны программы курсов повышения квалификации инженерных кадров с учетом текущих и перспективных потребностей реального сектора экономики: «Безопасность строительства, ремонта и качество устройства электрических сетей» (ФТИ), «Инновации в повышении безопасности и качества строительства на Севере» (ИТИ), «Информационные и коммуникационные технологии в медицине» (МИ), «Нанотехнологии в условиях опережающего развития северных территорий» (БГФ), «Передовые технологии переработки композиционных материалов» (БГФ), «Строительный контроль на автомобильных дорогах в криолитозоне» (АДФ) с охватом 105 человек. В ходе проекта, координатором которого выступил Институт непрерывного профессионального образования СВФУ, сформирована образовательная сеть стажерских площадок на российском и зарубежном уровнях с участием ведущих предприятий, исследовательских центров, заводов, инжиниринговых центров, организованы стажировки инженерных кадров республики в России и за рубежом, в т.ч. в США, Канаде, Финляндии, Германии.

Необходимость инвестирования в людей, в их образование, здоровье, жилище, профессиональные навыки, конкурентоспособность, лидерские качества, самосознание понимают все, в связи с этим на данном этапе востребована система практических, образовательных, раз-

вивающих и обучающих мероприятий, способствующих развитию человеческих ресурсов и, как следствие, повышению производственных показателей.

Прежде всего, необходимо разработать *Программу развития человеческих ресурсов на Северо-Востоке страны*. Программа развития человеческих ресурсов (РЧР), которая, как известно, является своего рода микроскопом для изучения и анализа успеха и процветания государства и общества, в развитых странах рассматривается в свете сотрудничества правительства, работодателей, университетов и профсоюзов. Все заинтересованные стороны представлены в многочисленных национальных комитетах, занимающихся вопросами повышения профессионализма и производительности труда. Их участие в работе этих комитетов обеспечивает учет интересов специалистов, работодателей и университетов при планировании и претворении в жизнь государственной политики в области подготовки кадров. Это сохраняется несмотря на существенные перемены в других направлениях экономической политики.

В реализации системы подобных мер может принять участие и Северо-Восточный федеральный университет.

Как никогда востребовано создание новых учебно-производственных центров образования взрослых совместно с зарубежными университетами и транснациональными компаниями при поддержке федерального и регионального правительств. Такие центры будут предлагать обучение новым специальностям, например, в области промышленного машиностроения, информационных технологий, позволят обучить рабочих тем навыкам, в которых сейчас нуждается промышленность.

Необходима инициатива учреждения *Фонда развития профессионализма*, на который могла быть возложена часть расходов предприятий, компаний по обучению рабочих кадров. Исследования показывают, что профессиональный работник на протяжении своей трудовой карьеры должен проходить переподготовку 6-7 раз. Рабочие старшего возраста должны совершенствовать свои профессиональные навыки, поскольку у них уже могут появляться первые признаки несоответствия имеющихся навыков новым потребностям производства.

Мотивы, побуждающие трудовые ресурсы добиваться большей продуктивности, возникают на основе ценностей, которые формируются дома, в школе, в образовательных организациях высшего образования, на рабочем месте и закрепляются обществом. На Северо-Востоке страны *эту сверхважную социальную функцию мотивации трудовых ресурсов, развития профессионализма через повышение квалификации, профессиональную переподготовку, а также функцию эффективного трудоустройства молодых специалистов* может выполнить при определенной инвестиционной поддержке Северо-Восточный федеральный университет.

Таким образом, заявление политики Северо-Восточного федерального университета является важным инструментом управления. Функция управления заключается в реализации этой политики. Политика обеспечивает основу для постановки и достижения целей университета в реализации образования в течение жизни. Важно, чтобы профессорско-преподавательский состав, научно-педагогические работники, сотрудники университета, осознавая эти цели и задачи, ощущали свою приверженность к их осуществлению. Поэтому важно, чтобы политика университета по эффективной реализации роли непрерывного образования в кадровом обеспечении стратегического развития региона ставила четко сформулированные жизненные и реальные цели.

Литература

1. *Бадарч, Д.* Непрерывное профессиональное образование / Д. Бадарч, Б.А. Сазонов ; под общ.ред. Б.А. Сазонова. – Москва : НИИВО, 2003.
2. *Калинникова, Н.Г.* Непрерывное педагогическое образование в России. 1990-е – начало 2000-х гг. / Н.Г. Калинникова. – Москва : Прометей, 2006. – 184 с.
3. *Матросов, В.Л.* О реализации принципа непрерывности образования / В.Л. Матросов, Г.Г. Брайчев // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке : тр. науч.-практ. конф. – Москва : Прометей, 2000. – С. 242-244.
4. The Managers' Handbook for European University Lifelong Learning. Authors and editors: Helka Urponen, Valerie Mitchel, Danguole Rutkauskiene. ISBN 9955-9874-1-3. UDC 658.012.2. Published by EULLearn. ISM University of Management and Economics. Lithuania. [URL: www.eullearn.net].

Глава I

ОБЗОР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К АНДРАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В МИРЕ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ

§1. Обзор и сравнительный анализ отечественных и зарубежных изданий по вопросам андрагогического образования

Обращение к вопросу о специфике андрагогического образования обусловило рассмотрение в настоящем параграфе работ тех исследователей, которые способствовали формированию современного понимания андрагогики как образования взрослых, прежде всего, *Paulo Freire*, *Robert M. Gagne*, *Knud Illeris*, *Malcolm Knowles*, внесших существенный вклад в становление и развитие теории андрагогики как области научного знания. При написании параграфа использованы материалы книги Peter Jarvis «Adult Education and Life Long Learning: theory and practice» (2010) [15].

Paulo Freire, бразильский психолог, теоретик педагогики, рассматривал учение как процесс создания обучающимся собственного «культурного опыта», имеющего социальный характер и обусловленного конкретным культурно-историческим контекстом. Его труды хорошо известны среди педагогов по образованию взрослых тем, что постулируемые им идеи сформировались на фоне угнетения масс правящей элитой. Труды *Paulo Freire* стали воплощением интеллектуального движения, возникшего в Латинской Америке после Второй мировой войны и представлявшего собой некий синтез христианства и марксизма, что нашло отражение в «теологии освобождения», что в нашем понимании означает своеобразное, по своему характеру близкое к религиозному, восприятие и осмысление образования как категории свободы.

В основу образовательной философии *Paulo Freire* легла гуманистическая концепция, согласно которой обучающийся рассматривается не как пассивный объект, воспринимающий и усваивающий, а субъект, который должен стремиться стать активным строителем мироздания. Таким образом, по *Paulo Freire*, образование никогда не может иметь нейтральный статус: оно либо призвано стать оплотом освобождения духа, или становится «образованием для “приручения”» [10]. Для него процесс социализации личности неразрывно связан с образованием. С точкой зрения о том, что культура передается личности на протяжении всей жизни через процесс социализации, соглашались и последующие исследователи [15].

Как отмечалось выше, идеология *Paulo Freire* о связи социализации и образования взрослых появилась в период колонизации Бразилии. Его принципиальная позиция заключалась в следующем: культура, насаждавшаяся необразительской элитой, по сути, культура колонизаторов, была чужда ценностям бразильского народа. Здесь подчеркивается, что в процессе этого произошло подчинение культуры коренного народа чужим идеалам. Например, *Paulo Freire* утверждал, что язык, один из основных признаков любого этноса, определялся колонизаторами всего лишь как диалект [10, с. 79].

По *Paulo Freire*, язык обладает способностью конструирования реальности. Он утверждал, что в результате проводимой в Бразилии в то время колониальной политики у бразильцев в основной массе возникла такая ложная модель реальности, сконструированная и насаждаемая колонизаторами, лишаящая их собственного культурного наследия. Таким образом, возникла идея *Freire* о ложной самоидентификации, детерминированная постоянным принижением и недооцениванием культуры коренных народов, ее подчиненным положением. По мнению бразильского психолога-педагога, угнетенные народы находятся как бы в заключении в искусственно созданной колонизаторами реальности, что недопустимо, но это и есть та участь, которой трудно избежать, поскольку даже язык общения колонизаторов и угнетенных передает именно те значения, которые важны именно для колонизаторов, то есть является языком рабства.

В процессе обучения безграмотных бразильцев грамоте **Paulo Freire** и его единомышленники, коллеги разработали экспериментальную практику обучения, по которой обучающиеся учились анализировать свое самопонимание в соответствии со своей социокультурной средой, то есть им была предоставлена возможность формирования *самосознания* (курсив автора). Именно это сочетание действий и реагирования на них было определено как *праксис*^{*}, то есть научение [9], под которым здесь понимается приобретение организмом новых форм поведения: формула «ситуация — ответная реакция» выражает любой процесс учения [4; 5]. При этом **Paulo Freire** и его коллеги опирались на учение И.И. Павлова об условных рефлексах и на основе своих наблюдений за реакциями животных делали выводы о всех формах учения, в том числе и человека. Д. Уотсон, используя учение И.И. Павлова, выдвинул концепцию обучения посредством «обусловливания». Э. Торндайк на основе наблюдений за реакцией животных разработал концепцию обучения методом проб и ошибок, понимая под этим методом слепой отбор произведенных наугад движений. Этот метод он распространил и на процесс учения человека [2, с. 17].

Paulo Freire утверждал, что люди, в отличие от других животных, способны обрабатывать и анализировать свой опыт. В процессе этого люди осмысливают ту социальную реальность, в которой они существуют: самосознание (conscientization) «является постоянным критическим подходом к реальности, чтобы открыть для себя мифы, которые обманывают нас и способствуют поддержанию губительной для человеческого достоинства структуры» [8]. Затем он раскрывает это понятие (conscientization) немного по-другому: самосознание (conscientization) «подразумевает понимание личностью себя угнетенной и осознание того, что она (личность) может стать свободной только тогда, когда попытается преобразовать то пространство социальной реальности, в которой существует» [8]. Популярность учения **Paulo Freire** обусловлена тем, что образование рассматривается им как

^{*}*Праксис* (от греч. praxis - действие) - способность выполнять последовательные комплексы движений и совершать целенаправленные действия по выработанному плану [Электронный ресурс: URL: bono-esse.ru/blizzard/A/Posobie].

«практика свободы»: в процессе образования учащиеся раскрывают свои потенциальные возможности и нацелены на достижения и, как результат этого гуманного процесса, воздействуя на окружающий мир, преобразовывают его.

В своих более поздних книгах *Paulo Freire* постоянно возвращается к темам своих ранних работ. В «Педагогике надежды» [11] он подчеркивает, что именно педагоги понимают язык угнетенных, что именно они, осуждая политику доминирующих элит, понимают и принимают вызов бедных, которые нуждаются в их голосах, чтобы быть услышанными в этом капиталистическом мире. Таким образом, по *Paulo Freire*, в процессе восприятия и анализа продуктов объективированной культуры обучающиеся обретают способность влиять на реальности социального пространства.

Чем идеи *Paulo Freire* отличаются от других учений? В первую очередь, социально-культурная реальность Бразилии, на фоне которой возникла его теория, обусловила формирование оценки объективно существовавшей тогда культуры как ложной и враждебной по отношению к обучающемуся – представителю коренного населения, и потому подход бразильского педагога часто рассматривался как политический, а не образовательный. Таким образом, по *Paulo Freire*, грамотность и образование приобретают политическую перспективу.

Несмотря на наличие очевидных различий между подходом *Paulo Freire* и концепцией образования взрослых, или образования на протяжении всей жизни, следует признать и наличие общих положений, среди которых: акцент в педагогической деятельности на обучающихся; признание того, что обучающиеся должны иметь возможность свободно осмысливать собственный опыт, согласовывать свои размышления и действия и влиять на окружающую их социально-культурную среду для того, чтобы способствовать ее гуманизации и позитивной трансформации; признание учащихся субъектами образовательного процесса, а не пассивными марионетками. В этом контексте, утверждает *Paulo Freire*, образование – всегда политический процесс, так как, являясь социальным институтом, контролирует социальные и политические процессы.

Таким образом, на фоне политической ситуации в Латинской Америке появился христианско-марксистский подход к образованию, который можно охарактеризовать одновременно как гуманистический и радикальный*. Термин «радикальный» часто ассоциируется с выражением «поцелуй смерти» к инновационным подходам, как это было ранее с концепцией непрерывного образования [15, с. 15]. Самым ценным в учении *Paulo Freire* является его положение о том, что основной целью образования взрослых является реализация программ, призванных повысить уровень самосознания народа, чтобы люди могли осознать разнообразие сил – экономических, политических, социальных и психологических, затрагивающих их жизнь [11]. Эти программы призваны помочь им преодолеть конформность*, понимаемую в данном случае как приспособленчество и беспринципность.

С момента своего возникновения учение *Paulo Freire* вызывало к себе разное отношение в США – от симпатии до оценки его как опасного, повстанческого. Возможно, его аргументы могли быть более убедительными, если бы он сосредоточился на восприятии различных культур и субкультур в Соединенных Штатах. Но его взгляды были сформированы на фоне ситуации в Бразилии, где культурные, политические различия между богатыми и бедными были гораздо более выраженными, чем в Соединенных Штатах. Между тем, *Paulo Freire* убедил сообщество в значимости образования на протяжении всей жизни предельно ясно. Очевидно, что основные положения учения *Paulo Freire* приобретают важное значение в современной ситуации, когда в сфере образования требует решения ряд противоречий: с одной стороны, возрастающая потребность в конкурентоспособных полифункциональных специалистах, обладающих высокой квалификацией, ключевыми базовыми и профессиональными компетенциями, функциональной грамотностью, и преобладающая ориентированность современного

**Радикализм* (лат. radix – корень) — крайняя, бескомпромиссная приверженность каким-либо

**Конформность* – свойство личности, выражающееся в склонности к конформизму (от позднелат. conformis — «подобный», «сообразный»), то есть изменению индивидом установок, мнений, восприятия, поведения и так далее в соответствии с теми, которые господствуют в данном обществе или в данной ситуации // [Электронный ресурс: URL: ru.wikipedia.org/wiki/].

российского образования на подготовку узкопрофилированных специалистов – с другой; с одной стороны, стремительно меняющиеся условия современного мира, процессы культурно-образовательной и социально-экономической глобализации и интенсификация техногенного развития человечества, обуславливающие необходимость ко-адаптации человека, социума и природной среды, с другой – отсутствие адекватных и эффективных механизмов регулирования данных процессов; с одной стороны, потребность общества в высокообразованных гражданах, носителях универсальных общечеловеческих, а также традиционных национально-культурных ценностей, с другой – нивелирование этих ценностей в процессе трансформации культурно-образовательного пространства под влиянием глобализации, урбанизационных процессов и техногенного развития. Данные противоречия, безусловно, явились следствием отсутствия эффективных механизмов регулирования процессов трансформации, управления адаптационными процессами в сфере как образования в целом, так и образования взрослых. В зарубежной и российской науке (педагогике, психологии, социологии) известны труды, в которых освещались те или иные аспекты, связанные с ключевыми проблемами андрагогики, о которых говорили в свое время вышеупомянутые авторы.

В российской психологической науке предпринимались различные подходы к осмыслению практической организации процесса обучения и обучения взрослых в том числе. Поскольку учение является ведущей деятельностью человека, предметом исследования в психологии становились психические процессы, происходящие при этом. Помимо описания основных психических процессов, как то: восприятие, дифференциация, анализ, преобразование, запоминание, мышление, включение в личный опыт, затрагивающие основные психические свойства индивида, психологи пытались со своей точки зрения проанализировать структуру процесса учения. Эти попытки так или иначе способствовали выработке основ организации деятельности обучающихся и обучающихся. Разные психологические школы, в соответствии со своими общими воззрениями, по-разному представляли основную проблему обучения — характер взаимодействия обучающихся и обучаю-

ших, в различной мере способствуя пониманию и практической организации процесса обучения.

К основным психологическим теориям, сыгравшим важную роль в выработке корректного понимания и в практической организации процесса обучения, относят бихевиоризм, гештальт-психологию, когнитивизм, деятельностную теорию и гуманистическую психологию [2, с. 16].

Важными для современной организации процесса обучения понятиями, введенными бихевиористами, являются понятия *входа*, *выхода*, *стимула (воздействия)*, *реакции*, *«черного ящика»*. Эти исходные понятия позволяют нам, не затрачивая бесплодных усилий на «проникновение» внутрь человеческой психики, ориентироваться на видимые и измеряемые аспекты или моменты обучения и сосредоточиться на выработке такой организации обучения, при которой можно было бы с большей или меньшей точностью прогнозировать на «выходе», то есть у обученного, результат определенного воздействия обучения на «входе», то есть у начинающего обучаться, а также прогнозировать ответную реакцию обучающегося на определенные стимулы, то есть воздействие обучающего, и другие элементы процесса обучения.

Наконец, важнейшим положением, выработанным бихевиористами, является структура *«стимул – реакция – подкрепление»*. По сути, эта структура лежит в основе всего процесса закрепления позитивных аспектов процесса обучения, будь то знания, умения, навыки или, тем более, воспитание личностных качеств и формирование ценностных ориентаций.

В то же время бихевиористская теория привнесла в понимание и организацию процесса обучения и определенные негативные моменты, ограничившие степень ее воздействия на образовательную сферу. К таким моментам следует отнести, прежде всего, механическую, «атомарную» модель человека и его обучения. По сути, бихевиористы сводили человека к статусу простого механизма, действующего лишь под воздействием внешнего стимула. Тем самым в процессе обучения они изначально отводили обучающемуся пассивную, подчиненную роль, а его деятельность сводили к механическому выполнению конкретных операций. И роль, и деятельность обучающегося в процессе обучения, в соответствии с их представлениями, оказывалась абсолютно детер-

минированной внешними воздействиями. Степень осмысления обучаемым процесса своего обучения оказывалась нулевой. Роль обучающего сводилась в результате к выполнению функций модификатора поведения обучаемого.

Robert M. Gagne является представителем образования, основанного на когнитивизме*. Позитивные аспекты когнитивизма для понимания и организации процесса обучения заключаются в признании значения знания о поведении человека; в обосновании представления об обучении как о процессе овладения и преобразования информации; осознании важной роли создания внешних и внутренних условий обучения; обосновании связи новой информации и прежнего опыта человека. Благодаря работам когнитивистов процесс организации обучения стал пониматься более точно в системе координат *связей информации, личного опыта обучающегося и условий обучения*.

В современном мире объем информации постоянно увеличивается, потребность в совершенствовании знаний и компетенций в меняющихся условиях перманентно возрастает, и человек должен постоянно повышать свой образовательный уровень, свое профессиональное мастерство. Способность к постоянному обучению становится важнейшим качеством, определяющим конкурентоспособность человека на рынке труда. Сегодня является данной ситуации многие образовательные учреждения России, в том числе Республики Саха (Якутия) смогли создать такие образовательные условия, благодаря которым взрослые обучающиеся, используя свой жизненный и профессиональный опыт, анализируя свое существование в социокультурной среде, получают возможность развивать свое самосознание, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

В теории **Robert M. Gagne** представления о человеке и процессе обучения подверглись чрезмерному «структурированию». Обучаю-

**Подход когнитивистский* — основан на теории, описывающей личность с позиции организации познавательных структур. Именно с ними ведется коррекционная работа, причем в ряде случаев речь идет не только о нарушениях собственно познавательной сферы, но и о сложностях, определяющих проблемы общения, о внутренних конфликтах и пр. Пример когнитивистского подхода – теория личностных конструктов и психотерапевтический метод, называемый терапией фиксированной роли.

щийся в процессе обучения, организованного на принципах когнитивизма, овладевает структурированной информацией в ходе структурированного же взаимодействия обучающегося и обучающего. Деятельность первого при этом полностью детерминирована: он осмысленно подходит к изучению предложенной структуры знаний. Обучающий же выступает в роли источника и организатора информации, создателя условий обучения, руководителя процесса развития. Такой подход, скорее всего, обусловлен доминированием в осмыслении образования взрослых практического, или технологического, подхода.

Это же, на наш взгляд, присутствует в подходе к андрагогическому образованию С.И. Змеева, разработавшего на основе изучения мирового опыта становления андрагогики андрагогическую модель обучения, дающую представление о системе действий взрослых обучающихся и обучающихся, модель деятельности преподавателя-андрагога [3]. По С.И. Змееву, андрагогическая модель обучения, в отличие от педагогической модели обучения, представляет собой систематизированный комплекс основных закономерностей организации деятельности взрослого обучающегося и обучающего при осуществлении обучения, сгруппированных по пяти основным параметрам: самосознание обучающегося, опыт обучающегося, мотивация и цели обучения взрослого обучающегося, использование обучающимся приобретенных в процессе обучения знаний, умений, навыков и качеств, участие в организации процесса обучения. Эта модель строится на основании следующих основных андрагогических принципов обучения: приоритета самостоятельной деятельности обучающегося, совместной деятельности обучающегося с обучающим, опоры на опыт обучающегося, индивидуализации, системности, контекстности, элективности, осознанности обучения, актуализации результатов обучения, развития образовательных потребностей.

Модель деятельности преподавателя-андрагога представляет собой систему определенных действий и функций, выполняемых обучающим на каждом из этапов процесса обучения. Эти действия и функции также имеют свои особенности и отличия от деятельности преподавателя-педагога. При осуществлении операций на всех этапах процесса обучения преподаватель-андрагог выполняет следующие действия: наблюдение-

ние, проведение диагностических тестов, анкет, собеседований; создание индивидуальной программы обучения обучающегося; создание комфортных физических условий и благоприятной психологической атмосферы обучения, научно-методическое обеспечение учебного процесса предусмотренными программой источниками и средствами обучения; проведение диагностических опросов; отслеживание реализации процесса обучения обучающимися; использование адекватных поставленным целям обучения и учитывающих особенности конкретных обучающихся содержания, источников, средств, форм и методов обучения; использование различных критериев, форм, методов, средств контроля и оценивания достижений в обучении; внесение необходимых изменений в планы, содержание, формы, методы, средства обучения и оценивания [3].

Несколько в другом ракурсе – в аспекте управления – освещаются вопросы методологии развития системы ДПО педагогов, отбора, конструирования содержания и организации повышения квалификации и переподготовки педагогов в изменяющихся условиях в работе «Развитие полифункциональной национально-региональной системы дополнительного профессионального образования педагогов (на примере Республики Саха (Якутия))» автора данной монографии [7]. Здесь, наряду с другими, выделяются, например, следующие технологии организации процесса обучения:

- моделирование инновационной среды ДПО педагогов РС (Я) (накопительная система, реализуемая в рамках интерактивного дистанционного обучения);
- индивидуализация обучения на основе индивидуальной программы (индивидуальная образовательная траектория);
- мониторинг результатов обучения, предполагающий оценивание приобретенных обучающимися компетентностей, необходимых дляживания в конкурентной среде.

При этом в работе подчеркивалось, что одна из особенностей современной системы ДПО состоит в комплексном использовании современных достижений в области следующих ключевых для дополнительного профессионального образования технологий: образовательных, управленческих, коммуникативных, информационных: «Это си-

стема целенаправленных, преднамеренных методов, способов, методологических средств, инструментариев, источников, условий, в т.ч. условий создания эмоциональной сферы (атмосферы), ... комплексов личностно ориентированного содержания, учитывающих принципы, закономерности, подходы Концепции развития полифункциональной национально-региональной системы ДПО педагогов в проектировании организации взаимодействия субъектов в системе ДПО и эффективного достижения задач, планируемых результатов» [7, с. 133]. Однако технологический подход к образованию взрослых, организации процесса обучения нельзя считать универсальным: он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, социальной педагогики, политологии и других направлений науки и практики.

Так, например, **Robert M. Gagne** в работе «Условия обучения» [12] обосновал иерархию усваиваемых навыков и определил три составляющие процесса обучения: *предмет обучения*; *условия обучения* (внешние – организация процесса обучения и внутренние – наличие у обучающихся понятий и навыков, необходимых для обучения); *продукты обучения* (основные виды поведения, усваиваемые в ходе обучения). Им разработана модель взаимодействия между обучением и преподаванием [12, с. 284-286]. Он выделил в процессе обучения и преподавания следующие этапы: *ожидание*; *внимание*; *выборочное восприятие*; *кодирование*; *ввод информации*; *трансформация* (обработка информации); *передача* (трансфер); *реагирование*; *закрепление*.

Очевидно, что здесь недостает фазы рефлексии* и критического переосмысления, анализа информации (опыта), на что обращено внимание в работах **Paulo Freire**. В более поздней работе **Robert M. Gagne** предположил наличие девяти фаз в процессе **преподавания**:

- привлечение внимания;
- информирование обучающегося о целях;

**Рефлексия* (от позднелат. reflexio – обращение назад) – междисциплинарное понятие с многовековой историей, обращение внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление // [Электронный ресурс: URL: ru.wikipedia.org/wiki/].

- опора на предыдущий опыт обучающегося;
- представление материала для дополнительной мотивации;
- предоставление рекомендаций по обучению;
- выявление эффективности обучения;
- обеспечение обратной связи о правильности исполнения;
- оценка – проверка правильности переработанной информации;
- закрепление материала для сохранения и передачи [12].

Таким образом, **Robert M. Gagne** исследовал структуру знаний, выдвинул идею необходимости усвоения системы отношений в структуре учебного предмета, обосновал возможность и необходимость формирования готовности к обучению, предложил постепенно усложняющиеся программы обучения. В процессе **обучения** он усматривал три основные фазы: *уяснение* – получение информации, замещающей или уточняющей прошлый опыт; *трансформацию*, обработку информации и достижение ее пригодности к использованию в новых ситуациях; *оценку* – проверку правильности переработанной информации.

Фундаментальным вкладом **Robert M. Gagne** в концепцию образования взрослых является продекларированная им необходимость признания особенностей, отличающих образование взрослых от образования детей. Так, личность взрослого в процессе обучения воспринимается как более свободная на основании того, что у взрослого есть жизненный опыт, а также опыт предыдущего образования и практической деятельности.

В последние годы значительное влияние на образование взрослых оказали взгляды **Кнуда Иллериса (Knud Illeris)**. В книге «Как мы учимся» [13] выражены его идеи об особенностях образования взрослых.

Knud Illeris выделяет четыре основных аспекта в процессе обучения: обучающийся; контекст или внешние условия обучения (образовательная ситуация, общество и объективная ситуация); внутренние условия (склонности, возрастной и социальный опыт); и, наконец, сам процесс обучения. Обучение происходит в точке взаимодействия этих основных аспектов в двух процессах: обучающиеся и их социальный опыт, а также внутренний процесс приобретения знаний и разработки нового опыта. Следовательно, он видит бихевиористский, когнитивистский и социальный элементы обучения в каждом учебном процес-

се, где задействован человек. *Knud Illeris* утверждает, что обучение всегда имеет три измерения: содержание, стимулирование и взаимодействие. Содержание – это знания, навыки, смысл и т.д. Стимул включает такие драйверы для обучения, как мотивация, эмоции и желания. Третье измерение, взаимодействие, признает социальный контекст обучения и включает в себя действие, коммуникацию и сотрудничество. Это, в свою очередь, относится к природе человека, так как «содержание» относится к функциональности человека, «стимул» – к вопросам чувствительности, а «взаимодействие» относится к форме, посредством которой человек интегрируется в общество в целом.

Вопросы эмоционально-психологических аспектов организации в обучении взрослых также становились предметом рассмотрения в работах исследователей Республики Саха (Якутия), в частности автора данной, Е.И. Михайловой и других[6]. Действительно, существует прямая зависимость качества профессиональной деятельности взрослых обучаемых от разработанности методологии отбора, конструирования содержания и форм организации образовательных программ профессионального развития. На примере ДПО педагогов республики мы видим, что важную роль играет здесь динамическая структура готовности человека к самоорганизации, самообразованию: мотивационный, профессионально-образовательный, профессионально-деятельностный, профессионально-коммуникационный, информационно-коммуникационный этапы. Так, мотивационный этап связан с совместным обсуждением условий и предполагаемых результатов сотрудничества субъектов образования, с соотнесением их с собственным жизненным опытом, своими ценностями и личностными смыслами в профессиональной деятельности каждого. Ответственное принятие данных позиций в андрагогической модели обучения, конкретных разработок и их реализации в образовательном процессе как раз и призвано обеспечить у взрослого обучающегося новых компетентностей, что на языке профессионального образования можно обозначить как освоение им культуры исследовательской, конструкторской, проектной и управленческой деятельности [6, с. 173].

Knud Illeris говорит о четырех типах обучения, или, иначе говоря, четырех типах ментального воздействия обучения: *кумулятивное* обучение; *ассимилирующее*; *адаптивное*; *преобразующее* обучение.

По его убеждению, ментальные модели выстраиваются самими обучающимися, ассимилируются с предыдущим опытом, и, как следствие, происходит трансформация предыдущего опыта. Учение *Knud Illeris* важно в контексте современного осмысления образования взрослых.

Необходимо отметить, что в строгом смысле все эти идеи не новы. Известно, что уважение и доверие к человеку – главное условие для воспитания из него активного члена социума, ответственно относящегося к своим обязанностям и готового работать на общее благо [1, с. 101].

Malcolm Knowles может рассматриваться почти как основоположник андрагогики, потому что, хотя термин изобретен не им, именно он является популяризатором андрагогики в Соединенных Штатах и в Западной Европе. *Malcolm Knowles* определяет понятие «андрагогика» как «искусство и наука помогать взрослым обучаться» [18, с. 43]. Существенный вклад *Malcolm Knowles* заключается в том, что он содействовал совершенствованию теории обучения, сосредоточив внимание на опыте обучающихся, несмотря на то, что подвергнуть саму природу подобного опыта системному методологическому анализу ему не удалось.

Malcolm Knowles говорил о четырех основных отличиях андрагогики от педагогики [16, с. 53-57]:

- смена Я-концепции, так как взрослые более самостоятельны;
- наличие опыта, чрезвычайно важного ресурса в процессе обучения;
- выраженная степень готовности учиться, так как взрослые хотят узнать о проблемных зонах, с которыми они сталкиваются и которые они считают необходимым преодолеть;
- ориентированность на образование как способ разрешения проблемы.

В 1984 г. он добавил пятое предположение о различии андрагогики и педагогики. Это тезис о более выраженной мотивации взрослых к обучению [18, с. 12], затем в его автобиографической книге было добавлено еще одно различие – это тезис о востребованности знаний [17, с. 83-85]. *Malcolm Knowles*, размышляя о науке образования взрослых, расширяет, иногда перефразирует свое понимание сути андрагогики. Это является свидетельством того, что каждое из предположений о сути андрагогики открыто для широкого обсуждения, что андрагогика – развивающаяся наука. Тот факт, что *Malcolm Knowles* в некоторой степени переосмыслил свои идеи, существенен, так как понятие андрагогики и в прошлом, и до сих пор воспринимается многими педагогами в сфере образования взрослых лишь с точки зрения образовательной практики, тогда как в настоящее время становится актуальной проблема осмысления андрагогики как самостоятельной области научного знания, с чем мы связываем разворачивающиеся в настоящее время дискуссии о сути андрагогики.

Как мы видим, зарубежные исследователи ставили различные актуальные для своего времени вопросы, которые и в настоящее время представляют интерес в качестве предмета обсуждения для развития образования взрослых. Работа *Malcolm Knowles*, впервые опубликованная в Соединенных Штатах, вызвала значительные споры. Так, *Malcolm Knowles* стремился к философскому осмыслению образования взрослых, руководствуясь положением о том, что взрослые и дети отличаются экзистенциально в силу своего разного видения глобальной жизненной проблемы, связанной с понятиями жизни и смерти, бытия человека, смысла жизни, жизненных ценностей. Другие же, например, не видели принципиальной разницы между педагогикой и андрагогикой, утверждая, что дети могут иметь такую же готовность к обучению, как и взрослые, особенно когда они сталкиваются с необходимостью решения той или иной проблемы [15].

Еще один комплекс вопросов возник в дискуссии об андрагогике относительно термина, определяющего образование взрослых. Так, существовало предположение, что образование пожилых людей долж-

но быть определено, как *gerogogy*^{*}, так как образование должно признавать фазы развития взрослых до фазы старения. Эти дебаты послужили основанием предположения **R.S. Knudson**, что все понятия должны быть заменены одной концепцией «*humanagogy*» (человековедение), то есть теорией обучения, учитывающей различия между людьми разных возрастов, а также их сходство. По его мнению, эта теория обучения не должна подразделяться на теорию «о детском обучении», «обучении взрослых» или «обучении пожилых» – она складывается из побегов педагогики, андрагогики и геронтологий и учитывает все аспекты психологии и акмеологии [19, с. 261-264].

Возможно, положения, высказанные **R.S. Knudson**, и являются логическим результатом дискуссии, но термин *humanagogy* не получил признания. Однако в 1979 г. **Malcolm Knowles** решил вновь вызвать дебаты. Признавая, что андрагогика и педагогика не являются дискретными процессами, он утверждал, что «некоторые педагогические положения в определенных ситуациях применимы в образовании взрослых, а некоторые андрагогические положения в некоторых ситуациях – в педагогике, т.е. образовании детей», и что педагогика и андрагогика – явления, не взаимоисключающие друг друга.

Есть основания полагать, что, как справедливо в свое время отмечал **Malcolm Knowles**, достижение образовательным сообществом глубокого осознания специфики и значения андрагогического образования и определение средств его системной реализации будут способствовать решению других важных проблем в образовании в целом.

Таким образом, основная проблема и круг представленных в настоящей книге вопросов для дискуссии имеют прямое отношение к важным для Республики Саха (Якутия), Северо-Востока России аспектам непрерывного образования, включающим вопросы об андрагогической

^{*}*Геронтология* (от др.-греч. γέρων — «старик» и λόγος — «знание, слово, учение») — наука, изучающая биологические, социальные и психологические аспекты старения человека, его причины и способы борьбы с ним (омоложение). Возникла около века назад. Составными частями геронтологии являются гериатрия - учение о болезнях, связанных с инволюционными изменениями, а также особенности лечения и профилактики заболеваний в пожилом и старческом возрасте, герогиена, которая изучает вопросы общей и специальной гигиены людей старших возрастных групп, и геронтопсихология, которая изучает психолого-поведенческие особенности людей пожилого и престарелого возраста.

компоненте профессионального стандарта педагога (преподавателя) профессионального образования в современных условиях; об интегративности, диверсифицированности и полифункциональности как основных качественных характеристиках системы дополнительного профессионального образования Республики Саха (Якутия) и др., которые освещаются в последующих главах книги.

Литература

1. *Брунер, Дж.* Культура образования / Джером Брунер; пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева; Моск. высшая шк. социальных и экон. наук. – Москва: Просвещение, 2006. – 223 с. – (Образование: мировой бестселлер).
2. *Змеев, С.И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – Москва: ПЕР СЭ, 2007.
3. *Змеев, С.И.* Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.И. Змеев. – Москва, 2000.
4. **Торндайк, Эдвард** Процесс учения у человека. – Москва, Издательство: Учпедгиз, 1935 г.
5. Психология обучения взрослых. – Москва; Ленинград, 1933.
6. Современные системы образования: осмысление опыта управления в условиях реформирования / Е.И. Михайлова, С. Мамчак, Ст. Мамчак, О.М. Чоросова. – Якутск, 2013. – 656 с.
7. *Чоросова, О.М.* Развитие полифункциональной национально-региональной системы дополнительного профессионального образования педагогов (на примере Республики Саха (Якутия)) / О.М. Чоросова. – Якутск, 2008. – 336 с.
8. *Freire, P.* (1971). A new notions about the world of “conscientization” / P. Freire. Hard Cheese no.1 Reprinted in Dale, R., R., Esland, U and Mac Donald, M. (eds) *Schooling and Capitalism* (1976). – London: Routledge & Kegan Paul / Open University Press. – P. 225.
9. *Freire, P.* (1972) *Pedagogy of the Oppressed* (trans. M.B. Ramer) / P. Freire. – Harmondsworth, UK: Penguin. – P. 96.
10. *Freire, P.* (1973) *Education for Critical Consciousness* / P. Freire. – London: Writers and Readers Publishing Cooperative. – P. 50-51.
11. *Freire, P.* (1996) *Pedagogy of Hope* / P. Freire. – New York: Continuum.
12. *Gagne, R.M.* (1977) *The Conditions of Learning* / R.M. Gagne. 3rd ed. – New York: Basic Books, P. 327-354

13. *Illeris, K.* (2007) *How We Learn* / K. Illeris. – London: Routledge.
14. *Mc Kenzie* (1979) *Andragogy revisited: response to Elias* / Mc Kenzie. *Adult education* (Washington, DC) 29-256-261.
15. *Jarvis, P.* (2010). *Adult Education and Life Long Learning: theory and practice* / 4th edition. London & New York: Routledge. Lofstrom, A. (2009) ...
16. *Knowles, M. S.* (1978). *The adult learner: A neglected species* (2nd ed.). Houston, TX: Gulf Publishing Company.
17. *Knowles, M.S.* (1989) *The Making of an Adult Educator* / M.S. Knowles. – San Francisco: Jossey Bass.
18. *Knowles, M. S.* (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy.* ... New York: Cambridge University Press.
19. *Knudson, R. S.* (1979). 'Andragogy revisited: Humanagogy anyone?', in *Adult Education*, 29, 261-4. Washington D.C. Peck, S. A Road Less.

§2. Современные подходы к обучению взрослых за рубежом

Развитие общества, интенсивное совершенствование производства, повышение технического уровня, крупнейшие реформы в области образования выдвигают совершенно новые требования к личностным качествам, необходимым специалисту в XXI веке, при этом основное внимание уделяется подготовке всесторонне развитого высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста. Как отмечают В.И. Подобед, А.Е. Марон, одним из основных качеств личности современного специалиста является всеобъемлемость мышления, т.е. способность к действию локально, в итоге которого личность чувствует себя частью Человечества, что приводит к осознанию ответственности за результаты своих действий, способность, проявляющаяся в решении разного уровня проблем – от семейных, до государственных. Также это — креативность, которая представляет способность и готовность личности к творчеству в условиях постоянно меняющегося общества [4, с. 49]. Эти характеристики необходимо учитывать при организации обучения взрослых в высшей школе. Высшая школа, согласно А.А. Андрееву, является неотделимой частью общества, которая

направлена, в первую очередь, на духовное формирование личности самых передовых членов общества, которые способны как развивать избранные виды деятельности, так и руководить прогрессом общества. Это одна из самых важных областей социальной практики, которая не только обеспечивает пополнение высококвалифицированными специалистами области науки и искусства, экономики и техники, производства и государственных органов, но также и определяет будущее общества [1, с. 4]. Сфера образовательных услуг обеспечивает человека возможностью приобретать знания, умения, навыки и качества, которые необходимы ему как для профессионального, так и социального роста, для личностного развития и улучшения условий своей жизни. В этом ему, как утверждает далее А.А.Андреев, и приходит на помощь андрагогика. Она предоставляет взрослым, которые проходят обучение, необходимые им знания, умения и навыки не только по планированию и реализации, но и по оцениванию и коррекции осуществления своего обучения, выбору содержания, форм, методов, средств и источников обучения. Андрагогика учит человека принимать во внимание свои психолого-возрастные и психофизиологические особенности, социальную и профессиональную специфику, использовать свой опыт и опыт других при прохождении обучения, определять свои образовательные потребности, ставить цели и задачи обучения и пути их достижения. Андрагогика способствует и дальнейшему развитию наук об образовании, которые бы рассматривали все аспекты процесса образования в целом [1, с. 24-25]. Как известно, понятие «андрагогика» было введено немецким историком педагогики А. Каппом в 1833 г. Оно имеет греческое происхождение (андрос – мужчина, человек; агогейн – вести), т.е. андрагогика – это есть человековедение, и так как термин появился в педагогике, он означает ведение с помощью образования. И.А.Колесникова рассматривает андрагогику как область научного знания, как сферу социальной практики и как учебную дисциплину [3, с. 3]. Как отмечает С.И. Змеев, теоретические основы андрагогики начали формироваться как самостоятельная наука в 1970-1980-е гг. в работах известного американского андрагога М.Ш. Ноулза, англичанина П. Джарвиса, американца Р.М. Смита, а также группы молодых уче-

ных из Ноттингемского университета. В 1970 г. М.Ш. Ноулз издал свой труд по андрагогике под названием «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», где сформулированы основные исходные положения науки об обучении взрослых, предложен разработанный им вариант андрагогической модели обучения. Как отмечает Е.П.Рыжикова, именно с этой работы андрагогика начала отсчитывать свое существование как самостоятельная наука. Однако, по мнению С.И.Змеева, А.И.Кукуева, А.Г.Калининой, в работах М.Ш. Ноулза еще не были достаточно четко определены ни основные принципы, ни структура андрагогики, ни андрагогическая модель обучения. В последующих работах, посвященных изучению отдельных проблем обучения взрослых, основное внимание исследователей уделялось таким вопросам обучения взрослых, как: создание программ и учебных материалов для обучения взрослых (Р.Г. Бэгнэл, Э.Дж. Бун, В.Г. Брэнделл, К. Гриффин и др.); индивидуализация обучения взрослых (С. Брукфилд, М.Ш. Ноулз, Д.М. Савичевич и др.); особенности деятельности преподавателей при обучении взрослых (Э. Джонс, М. Лен, Д. Нуайе, Ж. Пивто, А. Роджерс, К.Т. Элсдон, С.И.Змеев и др.); особенности деятельности взрослых обучающихся (Л.И. Анциферова, Дж. Кидд, Р. Коули, Дж. Миллигэн, К.П. Кросс, М.Ш. Ноулз и др.); дидактические и методические принципы обучения взрослых (Л.Н. Лесохина, Э. Дик, Э. Джонс, Г. Юнг и др.); создание условий обучения взрослых (Г.К. Хангейкер, Р. Пирс и др.); мотивация при обучении взрослых (С.Г. Вершловский, Дж.В. Нолл, Р.Дж. Влодковски и др.). На основании данных параметров, как пишет С.И.Змеев, М.Ш. Ноулз определяет андрагогику как искусство и наука помощи взрослым в обучении, как система положений о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно к разным взрослым людям в зависимости от ситуации. Группа молодых исследователей из Ноттингемского университета, как отмечает И.В.Магидова, рассматривает андрагогику как «теоретический подход к образованию взрослых», который позволяет взрослым обучающимся самим создавать собственные мышление и чувства [2, с. 92, 97, 98]. Как замечают многие педагоги, принципы андрагогики отличаются от педагогических принципов обу-

чения. Основными принципами обучения взрослой аудитории можно считать следующие: 1. Ведущей деятельностью является самостоятельное обучение. В контексте данного принципа на первое место в образовательном процессе выходят дистанционные образовательные проекты. 2. Первоочередной является совместная деятельность одноклассников между собой и с преподавателем. Позволяет до начала и в момент обучения выделять приоритетные направления в получении знаний. 3. Обучение происходит с опорой на имеющийся жизненный опыт, практические умения и навыки. Позволяет активно использовать имеющийся информационный багаж для надстройки новых знаний и является основополагающим принципом в развитии творческих способностей обучающихся. 4. Принцип корригирования устаревшего личностного опыта и консервативного подхода, стоящего на пути овладения новыми знаниями. Данное положение носит воспитательно-просветительский характер и помогает людям с устоявшимися стереотипами, не желающим идти в ногу со временем, приобрести мотивацию и потребность в обучении. 5. Принцип свободы в выборе целей, содержания, методов, сроков и места обучения. Только руководствуясь данным принципом, можно способствовать развитию творческого потенциала взрослых «учеников» [5]. Одним из наиболее продуктивных способов обучения взрослых людей педагоги считают метод Колба (David Kolb). Согласно мнению Д. Колба, обучение носит циклический характер и включает в себя четыре этапа: I. Анализ имеющегося практического и жизненного опыта обучающегося. На данном этапе анализируются результаты, получаемые человеком в ходе использования имеющегося профессионального опыта. II. Фаза рефлексии. Осмысление полученных данных, анализа и размышление об их значении для человека. III. Этап теоретического обобщения. На этой ступени устанавливаются связи между полученными знаниями и имеющимся опытом. Происходит генерация идей и построение новых моделей. IV. Экспериментальная стадия. Практическое использование «новых моделей» на практике, в ходе которого делаются выводы об их пригодности и возможности использования в профессиональной деятельности. Работа со взрослой аудиторией предполагает учет психолого-

возрастных особенностей данной категории обучающихся. Во-первых, внимание: у взрослых людей объем запоминаемых объектов составляет в среднем от 6 до 11, о чем следует помнить, подбирая материалы. Переключение с одного вида деятельности на другой происходит более продуктивно, если новое задание интересно для аудитории. Концентрация внимания происходит успешнее, если используются приёмы поддержания эмоционального фона (юмор, афоризмы, крылатые слова), информация носит актуальный характер, а также используются разные каналы восприятия. Память: при подаче нового материала следует учитывать «эффект края», или «эффект первого впечатления», когда информация, прозвучавшая в начале и в конце объяснения запоминается лучше, чем та, которая преподносится в середине изложения. Следует помнить и о таком свойстве психики взрослого человека: запоминается лучше та информация, которая не имеет законченного действия, так называемый «эффект Зейгарник». Учеными был проведен эксперимент, в ходе которого испытуемым давали выполнять задания, и в определенный момент работа резко прерывалась; по окончании эксперимента испытуемого просили выделить те задания, которые он выполнял. В результате данного эксперимента оказалось, что испытуемые запомнили в 2 раза лучше работу, которую прервали, чем ту, которую довели до конца. Во-вторых, работоспособность: для повышения эффективности усвоения нового материала необходимо разбить его на несколько занятий, каждое из которых длится не более 1,5 часов. Здесь особо учитываются этапы работоспособности взрослого человека. Так как в начале эксперимента до 20 минут происходит «включаемость» в работу, авторы советуют, чтобы материал был достаточно облегчен для восприятия. Следующая фаза – фаза максимальной работоспособности, которая длится 30-40 минут. Последующие 30 минут происходит спад активности, внимание слабеет, поэтому запоминание происходит менее продуктивно. И последние 10 минут характеризуются ослаблением психических процессов, но на этом отрезке работы следует повторить все изложенное на тренинге, так как это поможет лучшему запоминанию материала [5]. Серьезное отношение Европы и США к высшему образованию общеизвестно. Сегодня во всем мире

особую признательность получила современная высшая школа США как самая лучшая в мире, и это, как отмечает А.А. Андреев, закономерно [1, с. 5]. Не зря Гарвардский университет возглавляет список 100 лучших университетов мира. Образование взрослых, согласно Л.М.Воробьевой, в современном обществе является одной из самых актуальных проблем как в теории, так и на практике, которая может способствовать повышению экономического и социального уровня развития государства. Образование взрослых выдвигает особые требования и к образованию в массовой общеобразовательной школе: основной ее задачей выступает подготовка учащихся к непрерывному образованию и самообразованию после школы, так как успех в обучении взрослых, прежде всего, зависит от умения учиться самостоятельно [1, с. 11]. Однако, как далее отмечает А.А.Андреев, лишь к середине XX в. появилась необходимость в создании отдельной науки об обучении взрослых и стала формироваться новая научная дисциплина в сфере образования — андрагогика [1, с. 12]. К тому времени разные страны мира накопили громадный опыт реализации обучения взрослых, сформировался большой запас данных эмпирических исследований, наблюдений о характерных особенностях взрослых обучающихся и процесса их обучения. Известный французский деятель П. Лангран высказал свое мнение о том, что будущее образования в целом и его способность к обновлению зависят от развития образования взрослых. В связи с этим на первый план выходит профессиональная подготовка взрослых. Как утверждает А.А.Андреев, это было связано, в первую очередь, с расширением размаха научно-технической революции, с развитием экономики, внедрением новых технологий, а также с таким социальным явлением, как массовая безработица в западных странах. Именно в этот период в таких странах, как США, Франция, Великобритания, ФРГ, Швеция, Япония, Испания, было обращено особое внимание на развитие образования взрослых. Одновременно за рубежом все большую популярность получали общеобразовательная и общекультурная, или общеразвивающая, подготовка взрослых. В развитых странах мира раньше, чем в России, отмечают далее А.А.Андреев, Т.П.Ивченко, осознали, что для большей эффективности своей произ-

водственной деятельности человек должен не только хорошо владеть профессиональными навыками, но и быть высоко развитым в культурном, нравственном и психологическом отношениях, он должен в полной мере ощущать себя полноценной личностью, полноправным членом общества, общины, семьи. Согласно А.А.Андрееву и Н.И.Бычковой, достичь всего этого можно не только путем получения полного среднего образования, но и путем непрерывного обучения в системе образования взрослых [1, с. 13]. Субъектом системы образования взрослых является взрослый человек. На основе анализа специфических особенностей образовательного процесса у взрослых сравнительно с обучением детей американский исследователь М.Ш. Ноулз сформулировал основные положения данной науки, которые стали базовыми для вышеприведенных принципов обучения взрослых обучающихся: 1. Ведущая роль в процессе обучения принадлежит взрослому человеку, который обучается. 2. Взрослый, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации и самоуправлению. 3. Имеет огромный жизненный опыт, знания, умения, навыки, которые должны быть использованы в процессе обучения. 4. Обучается для решения важной жизненной проблемы и реализации своей конкретной цели. 5. Ищет наиболее быстрый способ использования полученных при обучении знаний и умений. 6. Процесс обучения в большей мере обусловлен причинами временного, пространственного, бытового, профессионального, социального характера, либо ограничивающих, либо способствующих ему. 7. Процесс самого обучения проходит в форме сотрудничества обучающегося и обучающего на протяжении всех его этапов. В своем труде «Педагогика высшей школы» А.А. Андреев рассмотрел исследование, проведенное М.Ш. Ноулзом, где приведены основные задачи, указанные американцами разного возраста, которые они пытались решить в 70-х и 80-х гг. 20 века в процессе обучения в системе образования взрослых [1]. При этом в число основных жизненных задач были включены шесть аспектов. М.Ш.Ноулз получил следующие результаты: в аспекте «профессия и карьера» среди взрослых в возрасте от 18 до 30 лет ставятся следующие задачи: подготовка к выбору

карьеры, изучение всех возможностей, которые может предоставить та или иная карьера, получение подходящей работы, приобретение необходимых умений для выполнения данной работы, освоение данной работы, продвижение в работе, сохранение за собой рабочего места, подготовка к выходу с военной службы, получение совета по правильному выбору профессии, изменение места работы; в возрасте от 30 до 65 лет: освоение наиболее сложных профессиональных навыков, умение руководить другими, изменение своей карьеры, вопросы безработицы, подготовка к уходу на пенсию, освоение дополнительной профессии женщинами, которые воспитывают своих детей; в возрасте от 65 и старше: выход на пенсию, выбор новых видов общественно-полезной деятельности. В аспекте «дом и семья» у взрослых в возрасте от 18 до 30 лет предпочтение получили следующие задачи: ухаживание, выбор супруга (супруги), подготовка к вступлению в брак, планирование будущей семьи, рождение, воспитание и понимание своих детей, поступление детей в школу, оказание помощи детям в обучении в школе, семейные советы, ведение домашнего хозяйства, правильное планирование семейного бюджета, распоряжение деньгами, разрешение материальных проблем, совершение покупок, выполнение домашнего ремонта, садоводство; у взрослых в возрасте от 30 до 65 лет: помощь подросткам в период взросления, подготовка к уходу детей из семьи, отношение к супругам взрослых детей как к личностям, принятие стареющих родителей, адаптация к уходу на пенсию; у взрослых от 65 и старше: уменьшение доходов, адаптация к новому образу жизни. Аспект «развитие собственной личности» охватил у взрослых от 18 до 30 лет следующие задачи: развитие умений и навыков речевой деятельности, продолжение образования, развитие религиозной веры, дальнейший рост умений принимать важные решения, развитие способности к самоанализу, выявление своей сущности, раскрытие своих способностей, осознание своих ценностей, взаимопонимание с другими, владение навыками самоуправления, улучшение своего имиджа, установление интимных связей, умение прислушиваться к советам других; у взрослых от 30 до 65 лет: поиск новых хобби, изменение привычек, восполнение психологических изменений, принятие своих

изменений, развитие эмоциональной гибкости, приобретение умения справляться с кризисами, развитие реалистичного взгляда на жизненную перспективу; у взрослых от 65 и старше: развитие компенсаторных способностей, осознание своих возрастных особенностей, переориентация системы ценностей. В аспекте «использование свободного времени» у взрослых от 18 до 30 лет привлекли внимание следующие задачи: выбор занятий на досуге, выбор новых друзей, вступление в какие-либо организации, планирование правильного использования времени, организация семейного отдыха, посещение развлекательных мероприятий, покупка снаряжения; у взрослых от 35 до 60 лет: более легкая физическая нагрузка, расширение культурных интересов, новые умения организации отдыха, выбор новых друзей, вступление в новые организации, планирование развлечений, рассчитанных на двоих; у взрослых от 65 и старше: личные связи в соответствии с возрастом и положением, выбор новых хобби, приобретение новых навыков отдыха, планирование соразмерной программы отдыха. В аспекте «здоровье» взрослыми от 18 до 30 лет выбраны следующие задачи: поддержание физической формы, планирование диеты, выбор и обращение к медицинским службам, предупреждение несчастных случаев, умение оказывать первую помощь, распознавание заболеваний детей, знание функций человеческого организма, покупка и пользование медикаментами, развитие здорового образа жизни, знание признаков физической и психической ослабленности; взрослыми от 30 до 65 лет: физиологические изменения, соблюдение диеты, контроль веса, легкие физические упражнения, медицинские освидетельствования каждый год, восполнение физической и психической ослабленности; взрослыми от 65 и старше: приспособление к физической ослабленности, соблюдение норм физического и психического состояния, модификация диеты, регулярное прохождение медицинских осмотров, наиболее легкие физические упражнения, соответствующие возрасту, умение правильно применять медикаменты, умение преодолевать стрессовые ситуации, поддержание жизненных ресурсов. В аспекте «коллективная жизнь» взрослые от 18 до 30 лет выбирают следующие задачи: сохранение тех отношений, которые были в школе, знание основных по-

требностей и возможностей местных, в чем они нуждаются, участие в жизни, деятельности и оказание помощи местной общине, умение оказывать влияние на других людей, приобретение умения участвовать в голосовании, развитие в себе лидерских навыков, поддержание и сохранение хороших отношений с окружающими, умение организовать коллективные мероприятия как для детей, так и для молодежи; взрослые от 30 до 65 лет: осознание большой ответственности перед обществом, принятие роли лидера в организациях, посвящение себя работе на благо других, участие в политике, умение организовать мероприятия, направленные на улучшение условий для местных; взрослые от 65 и старше: участие в улучшении условий жизни для пожилых людей, добровольное выполнение определенных обязанностей, поддержание и сохранение связей с общественными организациями [1, с. 18,19]. Задача обучения взрослых заключается в том, чтобы широко применять андрагогические принципы, в зависимости от их взросления, развития их личности, накопления ими жизненного опыта. С.И. Змеев полагает, что андрагогическая модель обучения отличается от педагогической, и главное отличие заключается в том, что в ней обучающийся активно и реально участвует в деятельности по реализации процесса обучения, андрагогические принципы, в отличие от педагогических, обосновывают и постулируют данную деятельность как (в первую очередь) самого обучающегося, так и обучающего [2, с. 114].

Таблица 1

**Параметры педагогической и андрагогической моделей обучения
(по К. Ноулиджу)**

Параметры	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Самосознание обучающегося	Ощущение зависимости	Осознание возрастающей Самоуправляемости
Опыт обучающегося	Малая ценность	Богатый источник само-обучения
Готовность обучающегося к обучению	Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением	Определяется задачами по 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 в обучении	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Формулирование целей обучения	Преподавателем	Совместно с обучающимся
Построение учебного процесса	Логика учебного предмета, содержательные единицы	Логика проблем, проблемные единицы
Учебная деятельность	Технология передачи знаний	Технология поиска новых знаний на основе опыта
Оценка	Преподавателем	Совместно с обучающимся

На основе данных, приведенных в таблице 1, можно говорить о том, что обучение взрослых может быть рассмотрена как сфера образовательных услуг как формального, так и неформального образования. Именно благодаря развитию данной образовательной сферы произошли значительные изменения в современном образовании, что оказало благотворное влияние на развитие формального традиционного образования, в результате чего появились новые формы и виды обучения людей разного возраста. Перед учеными, занимающимися проблемами образования, развитие обучения взрослых поставило новые вопросы и проблемы, заставило иначе смотреть на некоторые взгляды на саму организацию обучения. Учение как способ существования человека рассматривается А.А.Андреевым в качестве позиции сегодняшнего дня, лозунга и императива нашего времени. "У человека, осознавшего это и действующего, живущего в соответствии с этим императивом,

появилось внутреннее неодолимое, пламенное стремление. И для реализации его устремлений появились все возможности. Образование все дальше продолжает расширяться, пробираясь почти во все области жизни современного человека" [1, с. 23]. Из истории высшего образования в США А.А. Андреев приводит следующий пример. Преодолеть огромный экономический кризис и стать мировым лидером в области организации современного производства и наукоемких технологий помогло Америке именно решение Ф. Рузвельта о небывалой поддержке университетов в годы великой депрессии [1, с. 33]. Будущее человечества, дальнейшее развитие науки и образования привели к расширению охвата молодежи образованием. Согласно данным, которые приводит А.А. Андреев, к началу 90-х гг. число учащихся в мире, в сравнении с 60-м г., увеличилось в три раза и достигло более 900 млн чел. Численность студентов вузов США, обучающихся очно, увеличилась в период с 1970 по 1980 г. с 5,5 млн до 7,3 млн человек, т.е. возросла в 1,4 раза, а численность студентов, обучающихся дистанционно — с 2,4 млн до 5,5 млн человек, т.е. в 2,3 раза. В Великобритании в тот период среднегодовой рост численности студентов, обучающихся дистанционно, составил 10,8%, а студентов, обучающихся очно — только 2,3% [1, с. 35, 36]. С самого начала своего существования Совет Европы особое внимание уделяет вопросам образования. В 1954 г. была открыта к подписанию Европейская конвенция по культуре, и в том же году был создан Фонд культуры, которые ознаменовали начало нового этапа деятельности СЕ в образовании. В данной Конвенции были определены рамки деятельности Совета Европы в области образования. Она также послужила руководством к действию. Особое внимание СЕ также уделял университетам, помогая решать проблемы, стимулируя сотрудничество между университетами, сбор и распространение информации по данным вопросам. Как отмечает далее А.А. Андреев, приоритеты СЕ в этой области также включали доступ к высшему образованию, признание эквивалентности дипломов и квалификаций, законодательную реформу в области высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы. Основными темами проектов СЕ по образованию были: Европа и среднее образование, образование взрослых и

демократическая гражданственность; сотрудничество университетов Европы; изучение языков и европейское гражданство; демократия, права человека и меньшинств и т.д. [1, с. 40, 41]. Таким образом, согласно А.А. Андрееву, условия бытия человечества в XXI в. на основе широкомасштабного использования знаний и информации как стратегических ресурсов развития, а также перспективных высокоэффективных технологий, как основных инструментов этого развития требуют скорейшего перехода к новой стратегии развития общества. Именно поэтому в последние годы в мировом научном сообществе начинает все более четко осознаваться возрастание роли образования в процессе дальнейшего развития цивилизации. При этом система образования начинает выступать уже не только как важнейший фактор технологического и социально-экономического развития той или иной страны, но также и как стратегический фактор выживания цивилизации. Развитие образования направлено на стратегические ориентиры, текстуально оформленные в Сорбоннской, Лиссабонской и Болонской конвенциях. Развитие общеевропейской системы высшего образования руководствуется положениями Болонской конвенции, которые сводятся к ключевым позициям: введение двухциклового обучения; введение кредитной системы; контроль качества образования; расширение мобильности; обеспечение трудоустройства выпускников; обеспечение привлекательности европейской системы образования [1, с. 52]. В связи с этим особую значимость приобретает андрагогика, которая приходит на помощь, помогая личностному росту человека и раскрывая его скрытый потенциал. Современное информационное пространство настолько изменчиво, что если вы получили высшее образование 5 – 10 лет назад, то на сегодняшний день ваши знания могут быть устаревшими, и их обновление – это не только вопрос вашего личностного роста, а и степень успешной деятельности компании, в которой вы работаете. Современный человек не может себе позволить однажды получить образование, а затем 30-40 лет работать согласно готовой формуле. Следовательно, как отмечают многие педагоги, можно предположить, что именно за андрагогикой будущее образовательного процесса в целом. Уже сегодня на многих предприятиях созданы отделы

по работе с персоналом, в задачи которых входит обучение и повышение квалификации сотрудников. Чтобы отвечать требованиям быстроменяющегося общества, сфера образования переходит на рыночную сферу образовательных услуг, которые во многом подчиняются сложным, трудновоспринимаемым простым человеком законам функционирования и развития. Образование, по мнению А.А. Андреева, С.И. Змеева, И.В. Холодной, расширило и продолжает все больше увеличивать свои границы и масштабы, проникая во все области жизни современного человека. Широкий спектр образовательных услуг предоставляет обучающемуся возможности получать знания, приобретать умения и навыки, личностные качества и ценностные ориентации, без которых невозможны дальнейшее профессиональное и социальное продвижение, развитие и саморазвитие личности, улучшение всех сфер жизни, гармонизация социосферы, практически на протяжении всей жизни. Как отмечает далее С.И.Змеев, андрагогические принципы обучения человека развиваются в сторону того, что образование понимают как социальное явление, которое должно протекать беспрестанно, и как способ жизнедеятельности человека – непрерывное образование и способствуют осознанию этого явления теми, кто обучается, обучает, всеми, кто принимает участие в организации и осуществлении образования взрослых [2, с. 209, 211]. Таким образом, в современном обществе, где еще более интенсивно совершенствуется производство, повышается технический уровень, во всех сферах деятельности требуются высококвалифицированные специалисты, обладающие высокой мобильностью, компетентностью, готовые к постоянному профессиональному росту, образование взрослых остается одной из самых актуальных вопросов общества. В этом вопросе основную роль играют зарубежные высшие учебные заведения, где обучению взрослых уделяется очень большое внимание. Это подтверждает следующий пример: по результатам «World Reputation Ranking 2015», в число 100 лучших вузов мира вошли 98 учебных учреждений зарубежных стран, список которых возглавляют Гарвардский Университет (США), Кембриджский и Оксфордский университеты (Великобритания).

Литература

1. *Андреев, А.А.* Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – Москва: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. *Змеев, С.И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. — Москва: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.
3. *Колесникова, И.А.* Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – Москва: АСАДЕМА, 2007.
4. *Подобед, В.И.* Практическая андрагогика: метод.пос. – Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых / Под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2004. – 411 с.
5. Электронный ресурс. URL: neuch.org/realias/andragogika-iskusstvo-i-nauka-obucheniya-vzroslykh. (Дата обращения: 11.07.2014 г.)

§3. Роль европейской школы обучения взрослых в становлении американской системы андрагогического образования

Сегодня андрагогика является довольно быстро развивающейся, обновляющейся отраслью педагогических наук, охватывая все большую географию. По сравнению с европейскими государствами (Австрия, Венгрия, Германия, Голландия, Польша, Франция, Швейцария и др.), где андрагогика как наука уже существует с XIX в., в частности в Германии с 1833 г., история американской андрагогики относительно молодая.

Впервые этот термин в научной литературе применил Александр Капп (Alexander Kapp), немецкий историк педагогики, ученый [16]. Александр Капп сам был преподавателем в высшей школе, в его книге «Идеи Платона об образовании» («Plato's ideas about education») обосновывается необходимость учиться всю жизнь. Его работа начинается с описания детства человека, затем внимание автора переключается на взрослый этап жизни. Капп утверждает, что образование, самоанализ, работа человека над своим характером являются основными жизненными ценностями [2].

Идеи Каппа были развиты Ойгеном Розенштоком-Хюсси (Eugen Rosenstock-Huessy) как теория обучения взрослых и популяризованы Малколмом Ноулзом (Malcolm Knowls) в США. Здесь необходимо заметить, что в США термин и понятие «андрагогика» впервые появились после поездки в 1926 г. в Германию Эдуарда Кристиана Линдемана (Eduard Christian Lindeman). Там он ознакомился с Движением образования рабочих (Workers Education Movement). Но термин в течение долгого времени оставался в новой стране невостребованным. В работе «Значение обучения взрослых» («The Meaning of Adult Education») в качестве основного метода обучения взрослых он рассматривает дискуссию [10].

Термин «андрагогика» получил более или менее широкое применение в научной среде в Германии в 1920-е гг. в основном в качестве теоретического описания методики обучения взрослых. Часто он интерпретируется как процесс вовлечения взрослой аудитории в методику и технологию обучения, в том числе и самостоятельного. Ойген Розеншток-Хюсси в 1925 г. писал, что андрагогика после Первой мировой войны является почти единственным путем для немецкого народа и Германии в целом для восстановления после разрушений военного времени. При этом важное значение О. Розенштоком-Хюсси придавалось осознанию немцами своих ошибок, тех ужасных исторических событий, которые привели страну в упадок, во избежание их повторения в будущем [2].

В свободной википедии андрагогика определяется как «раздел теории обучения, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенности руководства этой деятельностью со стороны профессионального педагога» [18].

Эдвуд Холтон (Edwood F. Holton, Louisiana State University), Ричард Суонсон (Richard A. Swanson, University of Minnesota) и Шэрон Нэкуин (Sharon S. Naquin, Louisiana State University) в своей работе «Андрагогика на практике: пояснение андрагогической модели обучения» («Andragogy in practice: clarifying the andragogical model of adult learning») пишут, что андрагогическая модель на протяжении ряда лет стояла во главе

обучения/переобучения взрослого населения, и указывают на необходимость ее обновления, адаптации к определенным условиям обучения определённых групп людей. Вначале они подвергают тщательному анализу модель, предложенную в 1960-х гг. М. Ноулзом, далее они предлагают свое видение организации андрагогического образования. В основном авторы предлагают варьировать обучение взрослой аудитории, так как необходимость в андрагогическом образовании появляется у взрослых по разным причинам для достижения разных целей. По их словам, есть опасность того, что андрагогическое образование можно перепутать с курсами раскрытия/развития внутренних ресурсов человека. Но любой вид образования, предоставляемого для удовлетворения образовательных потребностей взрослого населения, имеет свои философские основы относительно роли образования в обществе и желаемых результатов [3].

Что касается конечных результатов андрагогического образования, авторы выделяют три основные группы целей:

- личностный рост (*individualgrowth*), что было основной целью в традиционном понимании андрагогического образования, когда обучение нацелено индивидуально на каждого обучаемого по отдельности;
- развитие организаций (*institutionalgrowth*), которые, выступая спонсорами/партнерами образовательных учреждений, предоставляющих андрагогическое образование, также имеют право контролировать как качество обучения, так и конечный результат;
- рост общественного сознания (*societalgrowth*), когда основной целью образования выступает процесс внедрения в практику того багажа знаний, которыми обладают все члены общества, тем самым обеспечивая динамичность его развития [3].

Ноулз, Холтон и Суонсон определяют андрагогику как «искусство и науку обучения взрослых учиться» [9].

С 1970-х гг. в большинстве стран континентальной Европы, параллельно с американской научной школой, андрагогика развивалась как теоретическая наука, так и практикоориентированная область профессиональной переподготовки с семинарами, специальными курсами и программами, публикациями. Она была той систематизирующей дисци-

плиной, которая, на наш взгляд, способствовала улучшению социально-экономического положения населения в ряде европейских государств. Если делать краткий обзор становления андрагогического образования в Восточной Европе, то можно констатировать следующее:

- в 1969 г. в Югославии издавался научно-популярный журнал об обучении взрослого населения «Андрогогия» («Andragogija»), было создано Югославское общество андрагогики;

- в 1990 г. в Чешской Республике в Омолоуцком университете имени Палацкого (Palacky University) была открыта кафедра социологии и андрагогики, в Пражском университете также функционировала кафедра андрагогики;

- в 1993 г. при помощи журнала «Андрогогическое знание» («Andragoska Spoznanja») был создан Андрогогический центр Республики Словения.

Сегодня европейская школа андрагогики имеет три основных направления в толковании самого термина:

- андрагогика — это наука понимания и поддержки образования взрослых на протяжении всей жизни;

- в США андрагогикой в традиции Малколма Ноулза называют специфический теоретический и практический подход, основанный на гуманистической концепции автономных обучающихся и преподавателей-фасилитаторов процесса учения;

- существует немало вариантов интерпретации андрагогики от «практики образования взрослых», «желаемых ценностей», «специфических методов преподавания» до «академической дисциплины» и «противоположности детской педагогике» [12].

Необходимо заметить, что до сих пор не существует единого понимания термина «андрагогика», в науке, помимо этого термина, на наш взгляд, может использоваться также и другой – «андрагогия». Кроме того, отдельной наукой является андрогология.

Сама философия обучения взрослых сводится к тому, что это осознанное овладение человеком новыми компетенциями самостоятельно или под руководством на основе желания реализовать максимум своих потенциальных возможностей, при этом часто возможен обмен жиз-

ненным и профессиональными опытом, взаимообучение. Роль и функции посредника/руководителя, в основном, заключаются в указании тех необходимых источников информации, ресурсов, которые до этого обучающемуся не были известны или малоизвестны/непонятны. Эти положения как нельзя лучше согласуются с основными принципами гуманизма Маслоу (Maslow) и Роджерса (Rogers) [11; 14].

Такой вид получения образования основывается также на адаптивных, холистических методах обучения, где возможно принятие личного толкования и оценивания тех или иных процессов, ситуаций, когда человек осознанно принимает решение, которое представляется ему более оптимальным и эффективным, при этом представляется возможной разработка стратегии получения образования самим обучаемым.

Работы американских ученых, посвященных обучению взрослого населения, ряд лет изучал и систематизировал Рассел Клайс (Russel J. Kleis), который на основе своих исследований составил библиографический справочник [5]. Его работа переиздавалась несколько раз в связи с повышением количества научных исследований, методических пособий по андрагогике. В справочник также включены книги, которые были опубликованы по итогам курсов, семинаров, программ, апробированных в университете штата Мичиган. Структура данного справочника организована по 12 секциям, где научные и методические труды классифицированы по следующим разделам:

- общий обзор о непрерывном образовании;
- обучение взрослых и методы непрерывного образования;
- социальные основы и социальная значимость непрерывного образования;
- непрерывное образование в колледжах и университетах;
- непрерывное образование в условиях местного сообщества (муниципалитета, самоуправления);
- основное (базовое) образование взрослых;
- непрерывное образование для специальных (особых) групп;
- компаративистские методы в непрерывном образовании;
- влияние окружающей среды на обучение;

- библиографические источники, обзор литературы и научных работ в непрерывном образовании;

- публикации специальных серий;

- периодические издания [5].

Малколм Шепхерд Ноулз (MalcolmShepherdKnowles, 1913 – 1997) был широко известным ученым, который впервые в американской системе образования использовал термин «андрагогика» в качестве синонима обучения взрослого населения [16]. Он определял андрагогику как искусство или науку обучения взрослых, таким образом относя ее к любой форме получения взрослыми образования [4]. Он стал собирать идеи обучения взрослых после окончания Второй мировой войны, затем его идеи и материалы нашли отражение в андрагогике как науке. В 1966 г. у него состоялась встреча с Дюзан Савичевич (DusanSavicevic), во время которой Ноулз подробно ознакомился с европейской школой андрагогики, опытом обучения взрослого населения.

В 1967 г. Ноулз впервые в своей практике применил термин «андрология» («androgogy»), но после консультации с Мириам Вебстер (MerriamWebster) он исправил правописание термина на «андрагогику» («andragogy»).

В 1980 г. Ноулз сделал 4 предположения об особенностях обучения взрослых (андрагогики), которые отличали бы новую науку от педагогики (обучения детей), а в 1984 г. сформулировал пятую:

- самосознание – процесс осознания человеком своего пути от позиции зависимого к самостоятельности;

- жизненный опыт взрослого обучаемого – процесс накопления опыта, который впоследствии служит хорошей опорой для обучения;

- готовность/открытость к обучению – состояние готовности взрослого обучаться, которое направлено на развитие его социальных ролей;

- ориентация на обучение – процесс изменения планов в части переключения от отложенного во времени применения знаний к незамедлительному их применению, и, соответственно, направленность обучения перемещается от предметности к проблемности;

- мотивация к обучению – состояние, когда обучаемый чувствует внутреннее желание обучаться [6].

В 1984 г. Ноулз также сформулировал 4 принципа андрагогики, которые применяются в процессе обучения взрослых:

- взрослым необходимо быть вовлеченными в планирование самого процесса обучения и оценку своей деятельности;

- опыт (в том числе и негативный) предоставляет основу для образовательной деятельности;

- взрослая аудитория более заинтересована в получении новых знаний, умений, навыков, которые бы непосредственно применялись в работе и личной жизни;

- обучение взрослых – процесс более проблемно-центрированный, чем содержательно-ориентированный [4].

Ноулз также работал над проблемами применения возможностей компьютерных технологий в самообразовании и образовании взрослых. Так, он приводит пример использования принципов андрагогического образования при составлении модели самостоятельного обучения с применением компьютера:

- в первую очередь необходимо разъяснить основные случаи обучения специфичным навыкам (например, определенным командам, функциям, операциям и т.д.);

- инструкции к действиям должны быть направлены на решение тех или иных задач, а не на механическое запоминание – обучение должно строиться на универсальности механизмов достижения образовательных целей;

- инструкции должны учитывать широкий круг пользователей, каждый из которых имеет свой уникальный жизненный опыт и уровень базовой подготовки; дидактические материалы и сама образовательная деятельность должны позволять пользователю работать за компьютером с разным уровнем/типом предыдущего опыта;

- в силу того, что взрослая аудитория более или менее самостоятельна, инструкции должны позволять обучающимся извлекать необходимую информацию без посторонней помощи, необходимо также наличие руководства и службы помощи при допущении ошибок [16].

Труды Ноулза стали той основой, на которой понятие «андрагогика» развилось как отдельная наука в России. Многие российские учё-

ные рассматривают её как самостоятельную науку и научную дисциплину, в разных работах авторы определяют андрагогику как область научного знания и как отрасль педагогической науки, как сферу социального знания и гуманитарную сферу знания.

В африканских государствах вопросами обучения взрослых занимается UNISA (University of South Africa), много работы проведено Оберхольцером С.К. (Oberholzer С.К.) и Грейлингом (Greyling) по отдельным аспектам андрагогики. В статье Уильяма М. Робба «Сможет ли южноафриканская андрагогика способствовать улучшению взаимопонимания между англо-американской и европейской школами обучения взрослых?» (“Can South African andragogics improve understanding between Anglo-American and continental European adult educationalists?”, William M. Robb), опубликованной в 1990 г., проводится сопоставительный анализ этимологии терминов, связанных с обучением взрослых, сравнивается андрагогическое образование в англо-американской и континентальной европейской школах. Так, в англо-американском направлении андрагогического образования встречается термин *andragogy*, который мы перевели как «андрагогия» (табл. 1).

Таблица 1

Определение термина «andragogy» («андрагогия») в англо-американской школе

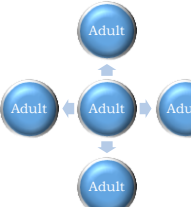
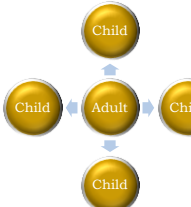
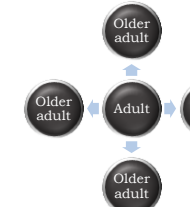
Андрагогия					
Искусство и наука помогать взрослым учиться	Подход – содержание и выражение философии образования взрослого населения	Теоретический подход	Методология обучения	Идеология	Модель конструирования процесса

В континентальной европейской школе термин «andragogy» («андрагогия») определяется как практика обучения взрослого населения, андрагог – сотрудник (часто образовательного учреждения), занимающийся обучением взрослых. Здесь же рассматривается и следующий термин: «andragology» («андрагология») – дисциплина или область науки об андрагогии/андрагогике, соответственно, андраголог – тот, кто занимается вопросами обучения взрослых. У термина «andragology» («андрагология») есть и второе значение – наука/научный подход к исследованию вопросов, касающихся андрагогии, или андрагогике [13].

На основании вышесказанного можно схематично резюмировать отличия трех терминов – андрагогика, педагогика и геронтология (геронтогика) (табл. 2).

Таблица 2

**Отличия терминов андрагогика, педагогика
и геронтология/геронтогика**

Андрогогика	Педагогика	Геронтология/геронтогика
		

В южно-африканской школе андрагогического образования можно встретить следующие термины и их определения: «андрагогика» (*andragogics* вместо *andragology*) – дисциплина, изучающая вопросы обучения взрослых, андрагог (*andragogician*) – исследователь, занимающийся вопросами андрагогии (*andragogy*) и при этом занимающийся практикой андрагогике (*andragogics*) [13]. Таким образом, андрагогия – это уникальная деятельность по ведению, сопровождению или поддержке одного взрослого другим, а развитие сферы непрерывного про-

фессионального образования является одной из актуальнейших задач современного мира. Андрагогическое образование становится все популярнее, и вместе с этим процессом расширяется диапазон его методов и приемов, средств обучения, появляются инновационные методики и технологии, развивается научный подход. При университетах открываются целые научно-исследовательские институты по вопросам не только обучения, но и раскрытия научного и творческого потенциала человека, а в других типах образовательных организаций создаются кафедры, организуются и проводятся курсы повышения квалификации, профессиональной переподготовки по новым квалификациям. С развитием андрагогики появилась еще одна профессия, – андрагог, призвание которого заключается в сопровождении индивидуального образовательного маршрута взрослого обучающегося в выборе той или иной стратегии своего дальнейшего личностного и профессионального роста.

Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редколл. : М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. *Henschke, J.A.* “Beginnings of the history and philosophy of andragogy 1833-2000” in *integrating adult learning and technology for effective education: strategic approaches* / J.A. Henschke. Wang, V., [Ed]. IGI Global, Hershey, PA, 2009. – 40 p.
3. *Holton, E.F.* *Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning* / E.F. Holton, R.A. Swanson, S. Naquin // *Performance Improvement Quarterly*. – 14 (1). – P. 118-143.
4. *Kearsley, G.* (2010). *Andragogy* (M. Knowles). The theory into practice database [Электронный ресурс. URL: <http://tip.psychology.org>] (дата обращения 23.05.2014).
5. *Kleis, R.J.* *Bibliography on continuing education* / R.J. Kleis. – East Lansing, Michigan: Michigan State University, 1972. – 113 p.
6. *Knowles, M.* *Andragogy in action* / M. Knowles. – San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
7. *Knowles, M.* *The adult learner: a neglected species* (3rd Ed.) / M. Knowles. – Houston, TX: Gulf Publishing, 1984.

8. *Knowles, M.* The Modern practice of adult education / M. Knowles. – New York, NY: The Adult Education Company, 1980. – 62 p.
9. *Knowles, M.* The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (6th ed.) / M. Knowles; E. F. Holton, III; R. A. Swanson. – Burlington, MA: Elsevier, 2005.
10. *Lindeman, E.C.* The Meaning of Adult Education / E.C. Lindeman. – New York : New Republic, INC, 1926.
11. *Maslow, A.* Hierarchy of human needs: Motivation and personality / A. Maslow. – New York, NY: Harper & Row, 1954.
12. *Reischmann, J.* Andragogy. History, Meaning, Context, Function. Downloadat [Электронныйресурс. URL: <http://www.andragogy.net>].
13. *Robb, W. M.* Can South African andragogics improve understanding between Anglo-American and continental European adult educationalists? [Электронныйресурс. URL:www.umsl.edu] (датаобращения 07.04.2014).
14. *Rogers, C. R. & Freiberg, H. J.* Freedom to learn (3rd ed.)– New York: Merrill, 1993.
15. *Sopher, M. J.* An historical biography of Malcolm S. Knowles: The remaking of an adult educator (Unpublished doctoral dissertation) / M.J. Sopher. University of Wisconsin-Madison, Department of Continuing, Adult and Vocational Education, 2003.
16. <http://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>.

§4. Образование взрослых в Германии

Тема образования взрослых с каждым годом становится все более актуальной, во многих странах разрабатываются национальные стратегии и государственные программы развития образования взрослых. Проявляется общая тенденция значительного расширения участия взрослых в различных формах обучения, подготовки и переподготовки. Учреждения образования взрослых и непрерывного образования предлагают разнообразные образовательные программы и исследования в области общего, профессионального, политического и академического образования.

По Международной стандартной классификации образования (МСКО), образование для взрослых определяется как «образование, главным образом направленное на тех, кто считается взрослыми в обществе, частью которого они являются, для совершенствования технических и профессиональных квалификаций, дальнейшего развития способностей, обогащения знаниями с целью завершения уровня формального образования или приобретения знаний, навыков и компетенций в новой области, или для обновления своих знаний в какой-либо конкретной области. Образование для взрослых также может относиться к «непрерывному образованию», «возобновляемому образованию» или к «образовательным программам «второго шанса» [4, с. 85].

К проблеме периодизации истории образования взрослых в Германии обращались многие ученые Германии и России (Й. Ольбрих, Ф. Пеггеллер, В. Зайтер, С. Вольфганг, Г.В.Веремейчик, И.Н.Липкина).

Рассмотрим, как исторически изменялось смысловое значение термина, обозначающего «образование взрослых». Традиционно до 1940 г. XX столетия образование взрослых в Германии называлось «народное образование» (*Volksbildung*). Сегодня для обозначения данного явления употребляются термины «продолженное образование» (*Weiterbildung*) и «образование взрослых» (*Erwachsenenbildung*). В настоящее время в специальной литературе все три термина все чаще употребляются как синонимы [2].

Границу начала истории образования взрослых можно определить в связи с общественными, антропологическими и дидактическими критериями. Так, на рубеже XVIII – XIX вв. создавались первые учреждения для повышения квалификации молодых ремесленников, где можно «обнаружить спланированные и структурированные формы дальнейшего образования» [12, с. 22]. Так, в начале XIX в. сформировались следующие формы практического образования взрослых:

- читательские, литературные, музейные кружки, лекции, дискуссии и совместные предприятия;
- музыкальные клубы, воскресные и вечерние школы;
- аграрные ассоциации;
- просветительские общественные объединения ремесленников;

- конфессиональные образовательные учреждения, например, «Ассоциация католических подмастерьев» (*Katholische Gesellenverein*) [8, с. 7].

Следующий этап, с 1800 по 1870 г., характеризуется движением от профессионального повышения квалификации через политическое образование рабочего класса к общему широкомасштабному внешкольному образованию взрослых. Германские исследователи считают, что в этот период систематическому, последовательному, организационному формированию образования взрослых препятствовало влияние политической системы.

Новый этап образования взрослых в Германии начинается с основания «Общества распространения народного образования» и с образования Рейха в 1871 г. Образование взрослых в Германии в XIX – начале XX вв. было организовано локально и в связи с этим было институционально разнообразно. Но уже к концу XIX в. сформировалась тенденция к объединению по всей стране организаций государственных образовательных учреждений в ассоциации. В «Общество распространения народного образования» вступали образовательные ассоциации, публичные библиотеки и учреждения, которые организовывали публичные лекции. К 1913 г. в общество входило порядка 8000 членов и оно представляло собой крупнейшую Европейскую ассоциацию народного образования. Наряду с «Обществом распространения народного образования» существовали также «Общество имени Я.А.Коменского» (*dieComeniusgesellschaft*, 1892), «Ассоциация народных курсов высшей школы преподавателей вузов в Германской империи» (*derVerbandfür-volkstümlicheHochschulkursevonHochschullehrernimDeutschenReich*, 1899) и «Союз имени А.Дюрера» (*Dürerbund*, 1902).

Ведущий представитель Веймарской эпохи образования взрослых Роберт фон Эрдберг в своем труде «Пятьдесят лет свободного народного образования» (1924) отмечает, что «говорить о свободном народном образовании можно только с конца семидесятых годов». По его мнению, только с этого времени, с введением всеобщего избирательного права, сформировалось «настоящее движение», которое произвело «национальную культуру». Период с 1871 по 1914 г. вошел в историю

Германии как Вильгельмовская эра. И, хотя основным представителем народного образования в этот период явилась либеральная буржуазия, его отличительными чертами явились как буржуазное образование взрослых, так и связанное с рабочим движением образование рабочего класса. Но необходимо отметить, что задачей буржуазного образования взрослых в этот период было преодоление посредством народного образования общественных и социальных противоречий и «создание основанного на образовании национального единения». В противоположность этому обучение рабочего класса призывало к критическому рассмотрению политических и социальных противоречий «вильгельмовского общества», то есть образование должно было внести вклад в «социальную и культурную эмансипацию “четвертого сословия”» [12].

Новый период развития образования взрослых связан с началом Первой мировой войны и образованием Веймарской республики (1914 – 1933) и характеризуется общей тенденцией к демократическому устройству государства. Образование взрослых в эпоху Веймарской республики внесло вклад в демократизацию и явилось примером руководства для демократического развития образования взрослых в Германии после Второй мировой войны. Представителями так называемого «первого поколения» были Вильгельм Вейтлинг, Фердинанд Лассаль, Роза Люксембург, которая первой стала зарабатывать себе на жизнь как «учитель для взрослых», Гертруда Гермес – первая женщина, основной профессией которой было обучение взрослых. Их идеи опирались на перспективы социализма, а адресатом являлся пролетариат, основополагающей была марксистская теория. Именно в Веймарскую эпоху образование взрослых внесло значительный вклад в развитие дидактики и методики обучения [6].

В Веймарской республике образование взрослых достигает качественно нового уровня. В центре его стояли Народные высшие школы, деятельность которых была закреплена в знаменитом §148 Веймарской Конституции от 11 августа 1919 г. [8, с. 10]. Упоминание образования взрослых в Основном законе страны стало импульсом для осознания и осмысления ответственности государства и общества за доступность образования для взрослых людей [2, с. 21].

Следующий период образования взрослых начинается в эпоху национализма. В период с 1933 по 1945 г. национал-социалисты предприняли попытку преобразовать или ликвидировать различные направления образования взрослых. В этот период функционировало национал-социалистическое объединение «Сила через радость» (*Kraft durch Freude*, КДФ), которое занималось вопросами организации досуга населения Рейха в соответствии с идеологическими установками национал-социализма. Нацистская КДФ входила в состав Германского трудового фронта (*Deutschen Arbeitsfront*).

После Второй мировой войны образованию взрослых в западных оккупационных зонах содействовали союзные державы в основном как средству демократического перевоспитания (*Re-Education*). Политика «перевоспитания» особое влияние оказала на вновь возникшие народные высшие школы, федеральные и государственные учреждения гражданского образования, фонды и окружные народные школы (*Heimvolkshochschulen*). Производственное, конфессиональное и профсоюзное образование, наоборот, опиралось на понятия Веймарского времени – восстановление системы образования (*Educational Reconstruction*) [8, с. 13].

В Германской Демократической Республике и ранее в советской оккупационной зоне развитие системы образования взрослых ввиду политических и социальных условий существенно отличалось от западного. Она была, с одной стороны, гораздо сильнее связана с предприятиями, а с другой стороны – с идеологическими дискуссиями о принципах рабоче-крестьянского государства. Соответственно, разработанная по сравнению с западными капиталистическими странами альтернативная система образования была представлена следующими направлениями:

- дифференцированная система производственных учреждений повышения квалификации;
- система распространения научных знаний и образования среди широких слоев населения (например, общество «Урания»);

- открытые институты, такие как Народные высшие школы, все больше ориентировались на получение среднего специального образования;

- клубы и культурные центры, которые по своей структуре и концепции подверглись влиянию СССР;

- общество по распространению научных знаний, которое соответствовало Советскому Всесоюзному обществу по распространению политических и научных знаний «Знание» [8, с. 19].

Согласно исследованиям, период с 1945 по 1990 г. можно считать самым продолжительным, важным и плодотворным для развития теории образования взрослых. Он связан, в частности, с изменением парадигмы в теории и исследовании образования взрослых, поэтому может быть охарактеризован отдельными фазами. Одна из них объясняется так называемым реалистическим поворотом, явившимся разграничительной линией в данном периоде истории образования взрослых. В 1966 г. Вили Стржелевич, Вольфганг Шуленберг и Ганс-Дитрих Раапке, отвечая на изменившуюся парадигму в теории образования взрослых, суть которой состояла в том, что педагогическое исследование понималось как исследование действия, создали многоэтапный труд под названием «Образование и общественное сознание» [14, с. 131]. Он известен также как «Гёттингенское исследование», в котором большое значение имели два результата: во-первых, повышение профессиональной квалификации стало важным образовательным мотивом в сфере образования взрослых; во-вторых, исследование показало, что готовность к дальнейшему образованию в значительной степени зависит от уровня школьного образования. Это означало, что теперь можно было привлечь к образованию взрослых широкие слои населения. Результаты эмпирических исследований, которые проводились в основном в Лейпциге, опубликованы в 1966 г. в диссертации Эрдманна Харке на тему «Педагогические и психологические проблемы образования взрослых». Научные поиски лейпцигского психолога Ганса Лёве, изложенные во «Введении в психологию образования взрослого населения» в 1970 г., поставили под сомнение общепринятые биологические объяснения снижающейся с возрастом способности и готовности к об-

разованию. В частности, Лёве доказал, что на способность образования в зрелом возрасте значительное влияние оказывают социокультурные факторы. По его мнению, «определяющими для приобретения и развития способности к образованию и мотивации образования являются общественно-культурный учебный климат и постоянная учебная деятельность отдельного индивида после периода молодости» [6, с. 223].

В соответствии с современным пониманием образование взрослых в Германии выполняет социальную, экономическую, культурную и политическую функции [2, с. 14].

Социальная функция заключается в предоставлении людям равных социальных шансов и расширении их возможностей.

Экономическая функция – в постоянном улучшении профессиональной и индивидуальной компетентности человека, повышении качества его трудовой деятельности и экономической мобильности и, как результат, в увеличении его шансов на рынке труда.

Содержанием *культурной функции* является передача представлений о мире и обществе, о формировании эстетических и моральных ценностей.

Политическая функция заключается в том, что образование взрослых содействует обсуждению политических проблем, развитию плюрализма мнений и участию населения в принятии решений, помогает становлению демократических институтов власти, а также развитию политической культуры.

В конце 70-х гг. XX в. в Германии была основана статистическая база (*Berichtssystem Weiterbildung (BSW)*) для непрерывной и дифференцированной отчетности в сфере образования взрослых. Ее основные понятия отражали немецкое понимание термина «продолженное образование» (*Weiterbildung*), которое разделялось на: продолженное профессиональное образование (*berufliche Weiterbildung*) и общее образование взрослых (*allgemeine Weiterbildung*). В конце 1980-х гг. эта система отчетности включала в себя еще сведения по неформальному профессиональному образованию (*Informelle berufliche Weiterbildung*) и самообразованию (*Selbstlernen*)[13].

Основной функцией продолженного профессионального образования является профессиональная подготовка (повышение квалификации) и переподготовка (переквалификация) граждан и обеспечение рынка труда высококвалифицированными специалистами. Профессиональное обучение осуществляют, в первую очередь, центры по образованию взрослых, организованные при каких-либо известных промышленных компаниях. Необходимые навыки и базовые знания в области своей будущей профессии взрослые также могут получить в центрах при торговых союзах, в промышленных и сельскохозяйственных образовательных центрах, технических школах, университетах. В этом же направлении работают центры по поддержке безработных, где проводятся различные курсы повышения квалификации и переподготовки, продолжительность которых достигает нескольких лет. Следует отметить, что курсы как форма обучения взрослых являются очень популярными среди взрослого населения Германии. Это могут быть: вечерние курсы для работающих студентов (по 1–2 часа в неделю); двухдневные или трехдневные семинары (как правило, по выходным); интенсивные или ускоренные курсы (1–2 недели) [1, с. 210].

Общее образование взрослых в большей мере выполняет социальный заказ общества. Здесь взрослым предоставляется возможность восполнить пробелы средней школы, получить знания в любой интересующей их области, научиться выстраивать свои отношения с обществом и адаптироваться к новым условиям жизни, а также получить политическое образование, чтобы в дальнейшем активно участвовать в процессах принятия демократичных решений.

Общую образовательную деятельность осуществляют:

- коммерческие образовательные организации, где взрослые в основном заняты изучением иностранных языков;
- образовательные центры при политических партиях;
- центры дистанционного образования;
- различного типа курсы и тематические семинары;
- телевидение (образовательные программы для взрослых);
- библиотеки как центры самообразования [1, с. 211].

В настоящее время в Германии функционирует система отчетности *Adult Education Survey (AES)*. Объектом исследования данной системы отчетности является не продолженное образование в узком смысле (*Weiterbildung*), а любое обучение взрослых людей (*adult education bzw. adult learning*), которое различается на формальное (*formal education*), неформальное (*non-formal education*) и информальное образование (*informal education*).

Международная стандартная классификация образования (МСКО) определяет формальное образование как образование, которое является институционализированным, целенаправленным и спланированным при участии государственных организаций и признанных государством частных организаций, что в совокупности формирует систему формального образования страны. Таким образом, программы формального образования признаются как таковые соответствующими национальными властями или равнозначными им организациями, например, любым учебным заведением в сотрудничестве с национальными и субнациональными органами образования.

Неформальное образование – это образование, которое институционализировано, целенаправлено и спланировано лицом или организацией, обеспечивающей предоставление образовательных услуг. Определяющей характеристикой неформального образования является то, что оно является дополнением и/или альтернативой формального образования в обучении в течение всей жизни индивидуума. Обучение в рамках таких программ часто ведется для обеспечения всеобщего права доступа к образованию. Неформальное образование доступно людям всех возрастов, но оно не обязательно имеет направленную структуру; оно может быть кратким по продолжительности и/или низким по интенсивности; и оно, как правило, организуется в форме краткосрочных курсов, мастер-классов или семинаров. Неформальное образование чаще всего ведет к получению квалификаций, которые не признаются квалификациями формального образования соответствующими национальными органами образования, либо квалификации совсем не присваиваются. Неформальное образование может охватывать программы по ликвидации неграмотности взрослых и молодежи и программы для

детей, не посещающих школу, а также программы по развитию жизненных и трудовых навыков, программы, направленные на социальное и культурное развитие.

Информальное обучение – это формы обучения, которые являются целенаправленными или тщательно спланированными, но не институционализированными. Они менее организованные и структурированные, чем формальное или неформальное образование. Информальное обучение может включать учебную деятельность в семье, на рабочем месте, по месту жительства и в повседневной жизни, и направленность его определяется самостоятельно, семьей или социумом [4].

В зависимости от того, кто является инициатором образования взрослых, существуют три основные формы:

- образование взрослых на уровне федерации, земель, коммун (профессиональные школы, высшие учебные заведения и т.п.);
- образование взрослых на уровне местных властей или определенных общественных групп (народные университеты, религиозные образовательные учреждения взрослых, образовательные учреждения при профсоюзах, политических организациях и т.п.);
- образование взрослых, организуемое частными организациями, учреждениями и предприятиями (курсы образования взрослых на предприятиях или организуемые работодателями и т.п.).

Общими для всех этих форм организации образования взрослых в Германии является автономность инициаторов, свобода в разработке собственного плана обучения и приеме на работу обучающего персонала. Кооперация и координация рассматриваются как ключ к оптимальному использованию имеющихся ресурсов, улучшению стандартов и приданию образованию взрослых статуса всеобщего [3, с. 21]. Таким образом, характерной особенностью немецкой системы образования взрослых является ее структурное многообразие. Наиболее подробное определение институциональной структуры, а также выделение и описание типов организаций и учреждений образования взрослых мы находим в книге Вильгельма Филла «Образование взрослых в Европе» [8].

1. Народные высшие школы (*Volkshochschulen*) (НВШ) представляют собой одну из самых многочисленных и популярных групп инициаторов образовательных программ для взрослых в Германии. Ежегодно около 9 млн чел. участвуют более чем в 700 тыс. мероприятиях, проводимых в рамках НВШ в сфере общего, профессионального, культурного и гражданского образования взрослых. Знания и способность применять полученные знания должны постоянно, на протяжении всей жизни обновляться и расширяться. Организация и поддержка процесса образования в течение всей жизни является первостепенной задачей НВШ. Они помогают людям принимать активное участие в жизни общества, культуре и занятости и сделать свою жизнь осмысленной и ответственной.

НВШ являются центральным институтом каждого муниципалитета в области образования взрослых и гарантом гражданской образовательной инфраструктуры. Это общественные центры непрерывного образования с широким спектром возможностей: от начального профессионального образования, программ повышения квалификации, вечерней школы и до курсов с культурной и политической тематикой, а также мероприятий по организации досуга. Количество НВШ приближается к 1000, они имеют более 3000 филиалов и объединены в Немецкую ассоциацию народных высших школ (DVV), которая была создана в 1953 г. и на сегодняшний день является одним из самых важных институциональных объединений в сфере обучения взрослых и образования на протяжении всей жизни в Германии [7].

Народная высшая школа открыта для всех желающих, независимо от определенной социальной, профессиональной, религиозной или политической принадлежности. Принципы политики обучения в народных высших школах закреплены в земельных законах об образовании взрослых: нейтральный подход, партийная независимость, толерантность и свободный доступ для всех желающих.

Образовательные программы соответствуют как общественным условиям, так и личным потребностям тех, кто никогда не перестает учиться. Спектр предлагаемых программ очень многообразен и включает в себя различные темы, которые относятся к сфере общего профессионального, общественно-политического, эстетического образова-

ния, а также культурные и оздоровительные мероприятия в следующих областях: трудовая деятельность и профессия; общество и политика; языки и межкультурное образование; экология и здоровье; педагогика и психология; домоводство и культура потребителя; начальное и среднее образование; обучение персонала предприятий.

Наибольшим спросом пользуются курсы следующей тематики: «Здоровье и здоровый образ жизни» (31% от общего числа предлагаемых образовательных программ НВШ), «Иностранные языки» (30,6%), «Культура и досуг» (15,9%), «Работа и профессия» (12,7%), «Политика, общество, окружающая среда» (7,8%) [7, с. 5].

Возрастающая глобализация экономики и культуры, увеличивающаяся мобильность в Европе, необходимость общественной интеграции ввиду миграции требуют хорошего знания языков и развития межкультурной коммуникации. НВШ являются крупнейшей в Германии «школой изучения иностранных языков», в которой преподается более 50 языков для около 1,8 млн слушателей ежегодно. В качестве крупнейшего партнера федеральной службы по вопросам миграции и делам беженцев НВШ предлагают языковые и интеграционные программы для мигрантов с общим количеством учебных часов около 3 млн в год. По заказу федеральных и земельных властей НВШ выступают в качестве исполняющей инстанции по организации, подготовке и проведению «интеграционного теста», сдача которого является одним из условий процедуры получения немецкого гражданства.

Также высоким является спрос на курсы и программы профессиональной ориентации безработных, которые стимулируются и финансируются региональными бюро занятости.

Востребованы также образовательные программы, нацеленные на развитие компетенций по поддержке своего здоровья и улучшению уровня жизни. Свыше 2 млн чел. ежегодно посещают курсы и программы тематического направления «Здоровье и повышение качества жизни». Благодаря признанному качеству и популярности этих курсов среди клиентов образовательные программы данного направления пользуются уважением и финансовой поддержкой со стороны медицинских касс, страховых учреждений и предприятий.

НВШ разрабатывают образовательные программы в сфере культуры. Ежегодно более 1 млн чел. принимают участие в соответствующих мероприятиях, предлагаемых НВШ в тесной кооперации с учреждениями культуры, общественными организациями и инициативами на коммунальном уровне, а также с библиотеками, музеями и различными социокультурными центрами [7, с. 6].

НВШ руководствуются принципом «обучения на протяжении всей жизни» и реализуют образовательные программы, ориентированные на различные возрастные группы, предлагая каждой из них наиболее востребованное содержание и адекватные формы проведения. Наиболее активной группой клиентов НВШ являются люди среднего возраста – 35–49 лет (33% от общего количества посетителей НВШ), а также возрастной группы 50–64 лет (23%) и пожилые люди в возрасте 65 лет и старше (13%). Подростки младше 18 лет (7%), молодежь 18–24 лет (7%) и «молодые взрослые» 25–34 лет (17%) также являются целевой группой НВШ.

Основными задачами НВШ являются: обеспечение равного доступа к образованию; содействие межкультурному обучению; содействие развитию неиспользованных образовательных ресурсов различных целевых групп; адресная поддержка людей всех возрастов; создание муниципальных образовательных сетей.

Перед НВШ и их партнерами в сфере образования взрослых в этой связи стоят амбициозные задачи: к 2015 г. увеличить количество граждан, принимающих участие в их образовательных программах с 43% до 50% от общего количества жителей Германии, а количество людей, имеющих достаточный и соответствующий современным условиям развития общества уровень профессиональной квалификации, – с 28% до 40% [7]. Данные показатели устанавливают ориентир и измерительную планку для проведения эффективной и ориентированной на будущее политики в сфере образования взрослых в Германии.

2. Образовательную работу со взрослыми ведут также немецкие университеты. Здесь речь идет уже о формальном образовании. Впервые такую работу в виде семинаров стал проводить в 1955 г. Гёттингенский университет. В 1976 г. в Германии был издан закон, который обязал университеты, помимо своей обычной научно-педагогической деятельности, заниматься образованием взрослых.

Говоря о неформальном образовании взрослых в вузе, следует отметить, что существует такая категория взрослых обучаемых, как «вольный слушатель» (*Gasthörer*). В течение целого семестра желающие, как с высшим образованием, так и без него, могут посещать любые интересующие их лекции. Также каждый вольный слушатель получает на руки на время обучения пропуск, который открывает доступ к библиотекам университета и компьютерным классам. Такие обучаемые не сдают экзамены и не получают никаких документов об образовании. Также в рамках неформального университетского образования проходит работа с лицами «третьего возраста». Они вправе посещать бесплатно любые интересующие их лекции по программе «Обучение после 50» [1, с. 211].

3. Наиболее распространенной формой профессионального продолжающегося образования является обучение на предприятиях. С 80-х гг. XX в. этот вид образования приобрел большое значение, несмотря на критику в недостаточном интересе работодателя к обучению пожилых людей и работников с низкой квалификацией. Данная форма обучения помогает сохранить работу и в то же время повысить профессиональную мобильность.

4. Профсоюзное образование опирается на традиции образования рабочих. Большие конфедерации профсоюзов – Немецкий союз профсоюзов (*Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)*) и Немецкий союз служащих (*Deutsche Angestellten Gewerkschaft (DAG)*) – поддерживают профессиональные учреждения.

5. Еще одной особенностью образования взрослых в Германии является его единство с церковью. Конфессиональное образование взрослых католической и протестантской церковью заключено в семейных образовательных центрах, академиях, сельских народных высших школах и школах домашнего типа. Здесь в последние годы возрастает тенденция к расширению образовательной деятельности, ориентированной на взрослых и подчеркивающей автономность личности. При этом первостепенным является принцип открытости и доступности, когда поддержкой пользуются только те мероприятия, которые имеют принципиально открытый характер, а не направлены на членов и работников церкви.

Также уделяется большое внимание женскому образованию. Работа данных учебных заведений строится на ознакомлении населения с базовыми религиозными знаниями, с историей религий. В школах с религиозной направленностью преподавательской деятельностью заняты в основном волонтеры, т.е. люди, работающие со взрослыми на добровольной основе, не получающие заработную плату [1, с. 211].

6. Существуют также коммерческие организации, оказывающие образовательные услуги (изучение иностранных языков, работа с информацией) на платной основе.

7. Федеральная рабочая группа «Работа и жизнь» является кооперативным слиянием народных высших школ и профсоюзов; она предлагает широкий спектр политического и профессионального продолженного образования.

8. Народные высшие школы домашнего типа – это учебные заведения с жилым комплексом (интернатом), имеющие, как правило, юридический статус и представляющие интересы различных групп общества (церквей, профсоюзов, общественных объединений). Они не относятся к Немецкой ассоциации народных высших школ. Существует Национальная конфедерация «Рабочий кружок немецких учебных центров».

9. Торгово-промышленная палата, ремесленная палата, палата сельского хозяйства также предлагают широкий диапазон образовательных программ для взрослых.

10. Фонды политических партий часто имеют собственные учебные центры и ориентированы на оказание услуг в области политического (гражданского) образования.

11. Большую роль в образовании взрослых играют также средства массовой информации, особенно общественное радио и телевидение, а также ряд журналов, которые служат популяризации науки.

12. «Инициативы» и «альтернативы», ведущие свою деятельность с 70-х гг. 20 в. Их работа ориентирована на определенную целевую группу и связана с различными социальными движениями и инициативами.

13. Государственные учреждения дополнительного образования нацелены на работу с государственными служащими. Это могут быть Школы и Академии публичной администрации, постоянно действующие семинары по повышению квалификации учителей федеральных земель и т.д.

14. Взрослые могут получить необходимое образование также посредством дистанционного обучения. Обучающиеся на таких курсах получают инструкции в письменной форме. Для того чтобы оценить свой прогресс в обучении, они должны выполнить упражнения по изучаемому курсу и выслать их преподавателю, который проверяет их, делает необходимые замечания, выставляет оценку и высылает обратно. Некоторые курсы дистанционного обучения включают также элементы занятий различной длительности: семинары, радио- и телевизионные программы. Законодательным положением о дистанционном обучении в Германии является восьмой параграф Закона о заочном образовании. Разрешение на проведение курсов дистанционного обучения предоставляет Государственное ведомство дистанционного обучения ФРГ (*ZFU*).

Обучение на протяжении всей жизни – это важная часть политики построения активного гражданского общества и социальной интеграции, проводимой Европейским Союзом. Обучающиеся города и регионы – широко распространенная концепция европейской политики в области образования, которая реализуется в зависимости от особенностей той или иной страны и конкретного территориального образования. Понятие «*обучающийся регион*» обозначает условия для осуществления действий в социальном пространстве, которые позволяют различным действующим лицам, индивидуумам, а также организациям приспособиться многочисленными способами к изменяющимся условиям посредством инновационных и креативных процессов обучения [11].

В Германии важным стратегическим шагом в сторону постоянного получения знаний различными людьми и организациями в самых разных регионах страны стала программа «Обучающиеся регионы - стимулирование создания сетей». Ее бюджет составил 130 млн евро, период реализации — с 2001 по 2008 г., финансирование осуществлялось из

средств Федерального Министерства образования и научных исследований Германии (*BMBF*) при участии всех федеральных земель и Европейского социального фонда (*ESF*).

Основным результатом программы стало создание 76 региональных сетевых структур, которые реализовали инновационные модельные проекты в следующих сферах:

- предоставление консультаций по вопросам образования на уровне конкретного региона;
- создание и поддержка региональных учебных центров в качестве новых провайдеров для обучения и социальной включенности населения;
- внедрение в образовательную практику принципов «Переходного менеджмента» в целях содействия преемственности различных уровней образования на наиболее «чувствительных» для граждан «переходных» этапах их социальной и профессиональной жизни;
- обучение и повышение квалификации на предприятиях малого и среднего бизнеса в рамках стратегии обучения на протяжении всей жизни;
- сотрудничество на уровне местных сообществ, общин и муниципалитетов — создание долгосрочной действующей региональной сети различных учреждений и организаций в многочисленных сферах образования в рамках концепции обучения на протяжении всей жизни; включение концепции «Обучающего региона» в комплексную стратегию регионального развития [9].

Важным результатом регионального сотрудничества в ходе реализации программы стало установление взаимного доверия как между провайдерами, так и потребителями образовательных услуг в регионах. В свою очередь, это является важнейшей предпосылкой для институциональных изменений и рождения «новой учебной культуры», которая простирается гораздо дальше границ сети. Обучающийся регион, таким образом, вырос там, где местный образовательный фактор, совершенствуясь, открывал для людей новые перспективы не только трудоустройства, но и личного развития. В процессе формирования «новой учебной культуры» учащийся сам определяет свои образовательные потребности, которые могут стать предметом учебного про-

цесса. Кроме того, он сам формулирует собственные учебные цели и приводит свои личные ресурсы в соответствие с предлагаемым учебным процессом. В итоге совместно с учебным заведением или альтернативным провайдером выбираются и реализуются образовательные стратегии, которые отвечают его личным потребностям. «Новая учебная культура» иначе трактует роль преподавателя, который в большей степени становится сопровождающим в процессе познания, уступая место большей самостоятельной работе учащегося. При этом следует ориентироваться на принципы «новой учебной культуры», которые должны:

- научить учащегося учиться;
- увязывать передачу содержательных знаний с социальными компетенциями;
- делать более узнаваемыми демократические и социально-активные действия;
- внедрять получаемую массу знаний в повседневную быденную и трудовую жизнь как можно полнее и эффективнее [5, с. 49].

Основной принцип немецкого образования – единство исследовательской и научной деятельности. Научно-исследовательская деятельность традиционно является одной из важнейших функций университетов. Здесь выполняется более 12% от общего объема научно-исследовательских работ в Германии. Однако в образовании взрослых, наряду с высшими школами, исследованиями занимается целый ряд неуниверситетских учреждений. Среди них в первую очередь должен быть назван Немецкий институт образования взрослых (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)*), в котором свыше 90 чел. ведут исследовательскую работу и являются посредниками между наукой и практикой. Немецкий институт образования взрослых выступает в качестве партнера для всех учреждений, которые по роду своей деятельности относятся к области образования взрослых и непрерывного обучения. Исследования, проводимые в институте, способствуют национальному и международному развитию и взаимодействию в сфере образования взрослых. Научно-исследовательская деятельность института охватывает такие области исследования, как учебный процесс, ди-

дактические системы и модели обучения, обеспечение педагогическими кадрами, учебные учреждения и система образования взрослых, ее финансовые, политические и правовые аспекты. Деятельность Института разделена на два аспекта: Центр научных исследований и развития (*Forschungs- und Entwicklungszentrum (FEZ)*) и Информационный центр (*Daten- und Informationszentrum (DIZ)*). FEZ занимается прикладными исследованиями и разработками. DIZ помогает в исследовательской работе, предоставляя инфраструктуры, а также занимается публикацией результатов исследований [10].

Немецкий институт международных педагогических исследований в рамках собственных программ ведет учет и систематизацию литературных источников и документации. К задачам Федерального института профессионального образования относится проведение исследований в сфере профессионального продолженного образования. В ряде специализированных исследовательских институтов, таких, например, как Институт школьного и продолженного образования в земле Северный Рейн-Вестфалия, Педагогический институт в земле Бранденбург, Педагогический институт Фалькенштайн в земле Гессен и др., были созданы специальные отделы по образованию взрослых. Очень многое для развития продолженного образования также делают Немецкое педагогическое общество, имеющее отдельную комиссию по образованию взрослых, и Рабочее сообщество университетского образования взрослых.

Проведенные в XX в. исследования, ориентированные на практику и развитие продолженного образования, могут быть представлены в виде следующих блоков [2, с. 36]:

- исследования структуры участников, выполненные преимущественно в гуманистических традициях;
- изучение рынка труда, в основном, в связи с потребностью определенного уровня квалификации, оказавшее существенное влияние на формирование приоритетов образовательной политики;
- исследования процесса «преподавание-учение», которые должны быть ядром исследовательской работы в образовании взрослых. Однако, из-за высокой стоимости, они осуществлялись лишь в рамках крупномасштабных исследовательских проектов;

- исследования, посвященные разработке учебных планов и содержания. Они представляют собой междисциплинарные работы, широко распространенные в образовании взрослых и практикующиеся в рамках различных направлений;

- исследования учреждений/организаций продолженного образования (велись преимущественно в 1970-1980-е гг. в связи со структурными изменениями и усиливающейся «экономизацией» этой сферы). Этим направлением занимались экономика, социология и психология управления;

- комплексные исследования сферы продолженного образования, включая вопросы законодательного регулирования (проводились, главным образом, для определения целей образовательной политики);

- международные сравнительные исследования (также преобладали в 70-80-е гг.) с целью поиска моделей для дальнейшего развития системы.

В настоящее время обозначены пять перспективных направлений научных исследований в области образования взрослых [2, с. 38]:

1. Учение взрослых (развитие личности и выбор жизненной стратегии, обучение в ситуациях коммуникации и изменений, в социальном окружении и в рамках общественной проблематики, в виртуальной среде).

2. Структура знания и потребность в развитии компетентности (структура знания, развитие компетентностей, определение потребностей, перспективные темы и программы и образования взрослых).

3. Профессиональная деятельность (преподавание, обращение с современными технологиями и производство медиапродукции, планирование обучения и консультирование, менеджмент образования, переподготовка и повышение квалификации андрагогического персонала).

4. Институализация (образование как сфера услуг, организация и менеджмент, обучающая организация, сотрудничество, конкуренция и динамика противодействия).

5. Система и политика (взаимоотношение между образованием взрослых и обществом, рынок и социум, формы политики и консультирование, обеспечение финансирования, доступ к образованию и право на

продолженное образование, региональная кооперация, информация и поддержка, сегментирование общего и профессионального продолженного образования, соотношение первого и продолженного образования).

Таким образом, в последние годы в Германии организуются и проводятся комплексные междисциплинарные исследования в сфере образования взрослых, что, в свою очередь, способствует дальнейшему развитию андрагогики.

Литература

1. *Валькова, Н.А.* Образование взрослых в Германии / Н.А. Валькова // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV межд. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лайм, 2013. - С. 210-212.
2. *Веремейчик, Г.В.* Образование взрослых: опыт Германии для Беларуси / Г.В. Веремейчик, Т.Г. Пошевалова. – Минск : Центр социальных инноваций, 2004. - 152 с.
3. *Липкина, И.Н.* Система образования взрослых в Германии : учеб.-метод. пособие / И.Н. Липкина, В.П. Тарантей. – Гродно: ГрГУ, 2001. – 104 с.
4. Международная стандартная классификация образования (МСКО) [Электронный ресурс.URL:http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_RU.pdf].
5. Обучающийся регион: образование для всех поколений заключительный: форум проекта «Обучающийся регион: неформальное образование для всех поколений»[Электронный ресурс.URL: http://ibb.by/sites/default/files/obr_obuchayushchiesya_region.pdf]. – Витебск, 2014.
6. *Студеникина, Т.В.* О проблеме периодизации германской истории общего образования взрослых / Т.В. Студеникина // Российский научный журнал. – 2010. - № 2 (15). – С. 220 – 228.
7. Die Volkshochschule — Bildung in öffentlicher Verantwortung. Kurzfassung. — DVV e.V. – Bonn 2011.
8. *Filla, W.* Erwachsenenbildung in Europa. Skriptum Deutschland / W. Filla. - Wien, 2009. – 68 s.
9. *Gnahn, D.* LernendeRegionen — Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. / D. Gnahn, P. Böttcher, H. Barske, R. Tippelt, C. Emminghaus// Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). — Bonn, 2008. – 109 s. [Электронный ресурс.URL: http://www.netzwerk-westmuensterland.de/fileadmin/redaktion/zukunft_unternehmen/downloads_Presseartikel/BMBF-21_Lernende-Regionen_Master_03.pdf].

10. Jahresbericht 2013 / DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. - Bonn, 2014. – 98 s.
11. *Nuissl, E.* Regionale Bildungsnetze / E. Nuissl. – Bielefeld, 2006. – 282 s.
12. *Olbrich, J.* Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland / J. Olbrich. - Bonn, 2001.
13. *Rosenblatt, B.* von. Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland / B. von Rosenblatt, F. Bilger. - Eckdaten zum BSW-AES 2007. - München, 2008. – 94 s.
14. *Seiter, W.* Geschichte der Erwachsenenbildung / S. Wolfgang. – Bielefeld, 2007. – 201 s.

§5. Обучение взрослых во Франции: основные организационные формы и технологии

Образование в течение жизни во всем мире (LLL – LIFE LONG LEARNING) становится все более важной сферой образовательных услуг. Правительство Совета Европы ориентировано на создание в Европе нового типа общества – Общества знаний, в котором концепции LLL отводится одна из главных стратегических целей. Обучение в течение всей жизни – объективная закономерность и необходимость глобальной экономики, которая характеризуется ускорением инновационных процессов, когда профессиональные знания становятся определяющим фактором развития общества. Современные рынки труда требуют высокого уровня умений работников, а также гибкости и адаптивности к изменениям [4].

Реалии диктуют необходимость непрерывного образования, направленного на взрослое население. Об этом говорилось на V Международной конференции в Гамбурге, где образование взрослых названо «ключом к прогрессу в XXI в.». В «Меморандуме непрерывного образования» стран Европы, принятом в Лиссабоне в 2000 г., сформулировано шесть ключевых принципов, на основе которых планируется развивать образование взрослых в современных условиях:

- новые базовые навыки для всех;
- увеличение инвестиций в человеческие ресурсы;

- инновационные методики обучения и учения, новая система оценки полученного образования;
- развитие наставничества и консультирования;
- приближение образования к дому [1].

В 1996 г. ОЭСР при ЮНЕСКО (Организация экономического сотрудничества и развития) опубликовала доклад под названием «Обучение в течение жизни для всех». Главная политическая цель, выдвинутая в докладе, ориентировала государства-члены на создание необходимых условий для обеспечения, охвата, интеграции и включения всех граждан в обучение в течение всей жизни.

Концепция «образования и подготовки в течение жизни» составляет основу политики непрерывного образования во Франции и придерживается ряда целей, содействием которым обеспечивает развитие системы образования и подготовки в течение жизни на национальном уровне. В последние годы в странах Европейского Союза ведется работа по созданию общеевропейской системы непрерывного образования. Система образования взрослых во Франции включает в себя различные направления: школы для взрослых, профессиональную систему обучения и повышения квалификации, культурно-просветительскую деятельность. Непрерывное образование считается весьма эффективным и удобным для обучающихся, так как, во-первых, оно очень быстро реагирует на изменения потребностей экономики, рынка труда и отдельных индивидов, а во-вторых, достаточно разнообразно по формам: реализуется не только на рабочих местах, но и как вечернее образование, с отрывом от работы, как обучение на расстоянии. Основные цели образования определяются следующим образом:

- помощь в развитии экономики и модернизации предприятий;
- преодоление неравенства в положении различных социальных групп;
- возвращение безработных к активной профессиональной деятельности.

Французское законодательство способствует развитию и распространению непрерывного профессионального образования взрослых в стране. Работники частного и общественного сектора экономики могут

посещать ту или иную образовательную программу в рамках плана обучения предприятия-работодателя или во время индивидуального оплачиваемого учебного отпуска. Закон обязует работодателей участвовать в развитии возобновляющегося образования. При этом рабочие имеют право на индивидуальные оплачиваемые учебные отпуска не только для прохождения образовательных курсов, нацеленных на профессиональное совершенствование, но и общеобразовательных программ культурной направленности [1].

Ввиду того, что во Франции дополнительное образование входит в систему непрерывного профессионального образования, все законы относятся в равной мере ко всем типам образовательных учреждений. Работники организаций, реализующих программы дополнительного профессионального образования, обладают теми же правами, что и сотрудники учреждений начального, среднего или высшего профессионального образования. Во Франции в системе образования взрослых можно выделить три группы образовательных учреждений, в которых различаются уровни требований к качеству образования:

1. Жесткий надзор государства за выполнением стандарта.

2. Одно из ведущих мест в системе образования взрослых во Франции занимают образовательные учреждения, которые на местах решают, по каким специальностям необходима подготовка и переподготовка в данном районе. В этих учреждениях осуществляется гибкий подход к организации занятий, они проводятся для безработных в рабочее время, а для тех, кто хочет поменять работу, – во вне рабочее время, а также в виде сессий от двух дней до нескольких недель. Формы и методы обучения основываются на учете особенностей контингента, в некоторых случаях занятия проводятся по индивидуальным программам. Групповые формы используются в тех случаях, когда подбирается однородная группа слушателей, которые объединены решением одной и той же задачи. Занятия ведутся и по заказу предприятий. В этом случае теоретические занятия ведутся на базе центра, а отработка практических навыков – на рабочих местах. Широко используется подготовка сотрудников одного учреждения по заявке, тогда подготовка организуется совместно с предприятием и полностью опирается на профессио-

нальный опыт команды. Эти центры находятся на самофинансировании, получая средства от всех видов образовательных услуг, которые оплачиваются либо предприятиями-заказчиками, либо слушателями курсов.

Все эти учебные заведения объединены в Национальную Ассоциацию по профессиональному обучению, в которую входят более 200 центров и университетов во всех регионах страны. Обучение в этих центрах ведется не только по общенациональным и международным программам, но и по программам, созданным непосредственно в самих центрах и университетах. [3].

3. Особую группу центров, работающих со взрослыми, представляют центры и университеты, где реализуются не коммерческие программы, а социально значимые образовательные проекты общекультурного направления: курсы иностранных языков, краеведческие и фольклорные клубы, клубы по интересам, спортивные объединения. Эти учреждения существуют за счет платы потребителей, поддержки муниципальных властей и помощи спонсоров.

Центры непрерывного образования функционируют, например, в Страсбургском университете гуманитарных наук, где предлагается широкий набор программ по повышению квалификации персонала гостиниц, больниц, преподавателей, специалистов по охране окружающей среды, городскому коммунальному хозяйству. Наряду с этим Франция как страна высочайшей образовательной культуры остается чрезвычайно привлекательной для иностранных учащихся и исследователей. Она занимает третье место в мире по количеству обучающихся там иностранцев, международная составляющая образовательной системы Французской Республики увеличивается.

В январе 2013 г. Европейская ассоциация образования взрослых распространила заявление на Европейской комиссии (*Statement by the European Association for the Education of Adults on the European Commission's Communication on Rethinking Education*), в котором обозначены:

1. Рост значения неформального обучения взрослых. По мнению Ассоциации, развивать неформальное обучение в период кризиса осо-

бенно важно, поскольку это придает людям уверенность и устойчивость в периоды экономической нестабильности. В заявлении рекомендуется увеличивать инвестиции в неформальное обучение.

2. Дальнейшее распространение признания непрерывного обучения (образования). Представители Ассоциации признают важность экономического роста и увеличения рабочих мест, но если Европа будет сосредоточена только на повышении квалификации работающих специалистов, это приведет к усилению образовательного неравенства. Необходимо в дальнейшем развивать все формы обучения: формальное, неформальное, информальное.

3. Признание гражданского общества в качестве основного партнера в развитии образования. Особенно подчеркивается важность работы в этом направлении неправительственных организаций и организаций гражданского общества, прежде всего, европейских ассоциаций и национальных зонтичных организаций.

В связи с растущими потребностями населения в сфере образования взрослых и развитием теории андрагогики во Франции был принят один из первых в мире законов о непрерывном образовании (Закон об организации профессионального непрерывного образования в системе непрерывного образования страны от 16 июля 1971 г.), где говорится о том, что профессиональное непрерывное образование является национальным долгом. В соответствии с этим законом во Франции была создана целая система институтов профессионального непрерывного образования, которая в настоящее время активно развивается. В 1977 г. открыт Центр Помпиду, являющийся прогрессивной культурно-просветительской организацией в сфере непрерывного образования. Центр предлагает населению разные формы реализации культурной и творческой активности, предоставляет возможность получения информации в области культуры, соединяет разрозненные прежде сферы социокультурной деятельности, такие, как чтение, музыка, народные промыслы и др.[5]

В статье «Обучение иностранным языкам в рамках французской образовательной структуры Грета Ампер» Е.В. Онушкина [2] описывает образовательную структуру GRETA (*GRETA — Groupements*

Etablissements publics locaux d'enseignement). В рамках этой государственной образовательной структуры осуществляется система профессиональной переподготовки и повышения кадров во Франции. Образовательная структура GRETA — это добровольное объединение учебных заведений и предприятий, занимающееся профессиональной подготовкой и переподготовкой взрослых в соответствии с принятыми во французской системе образования уровнями профессиональной квалификации. Основными целями образовательной структуры являются проведение подготовки взрослых в профессиональных областях, соответствующих потребностям французского рынка труда, и подготовки взрослых к получению дипломов и сертификатов, соответствующих уровням профессиональной квалификации, путем построения индивидуальных образовательных планов. Образовательные программы, предоставляемые учреждением, охватывают ведущие сферы профессионального рынка труда и отвечают потребностям взрослого населения, желающего повысить свой профессиональный уровень, повысить свою квалификацию или официально подтвердить уже имеющиеся знания и умения.

Основной тенденцией построения обучения взрослых во Франции является индивидуализация обучения, которая обеспечивает развитие индивидуальных особенностей обучающегося взрослого и создает необходимые условия как для его личностного, так и для профессионального роста. Индивидуализация образовательного процесса осуществляется несколькими путями:

1. Составление обучающимся совместно с преподавателем-консультантом индивидуального образовательного контракта, который является официальным договором между обучающимся и GRETA и в котором зафиксированы образовательные программы, содержание обучения, продолжительность обучения, а также форма оплаты.

2. Создание «портфеля», т.е. индивидуальной картотеки, в которой содержатся сертификаты и дипломы, отражающие уже имеющиеся у обучающегося знания и умения.

3. Сопровождение, которое помогает обучающемуся вместе с преподавателем-консультантом GRETA управлять процессом образова-

ния, то есть обучающийся всегда может рассчитывать на компетентную помощь консультанта GRETA как в выборе образовательной программы, так и во всех других затруднительных ситуациях, возникающих в ходе образовательного процесса. Каждый из 300 центров GRETA разрабатывает и предлагает учебные программы, отвечающие региональным потребностям предприятий и компаний [2].

Также в системе непрерывного образования во Франции важное место занимает Национальная ассоциация профессионального образования взрослых — **AFPA (Association nationale pour la formation professionnelle des adultes)**, /www.afpa.fr/, основные цели которой — регулирование рынка труда, борьба с безработицей, обучение работающих, адаптация специалистов к изменяющимся требованиям производства. Ассоциация включает в себя 130 учебных центров, из которых 7 занимаются педагогическими исследованиями, составлением учебных программ. В состав Ассоциации входят консультационные структуры — профессиональные консультационные комиссии, задачей которых является привлечение специалистов профессионалов к работе в АФПА для разработки учебных программ.

Обучение проводится по многим специальностям, охватывая различные секторы экономики: информатика, управление, бухгалтерский учет, международная торговля, туризм и т.д. По окончании обучения слушателям присваивается высокий уровень квалификации, выдаются дипломы по каталогу **AFPA**.

Во Франции, как и во всех странах Западной Европы, профессиональное образование и обучение подразделяется на два сектора: начальное и непрерывное. Вопросами профессионального обучения и образования на национальном уровне занимаются Министерство образования и Министерство труда и солидарности, а также Межправительственный консультативный комитет (*CIC*).

Для координации политики в области непрерывного профессионального образования при Министерстве труда образован Координационный комитет региональных программ обучения ремеслу и непрерывного профессионального обучения. Также создана Генеральная комиссия по вопросам занятости и профессионального обучения, которая

совместно с Министерством труда и солидарности отвечает за реализацию государственной политики в области профессионального образования для лиц, занимающихся по контрактам альтернативного обучения, и работников частного сектора.

Если для предприятий расходы на обучение являются инвестициями в развитие, то для структур, реализующих программы обучения (провайдеров), главным требованием, обеспечивающим их конкурентоспособность на рынке услуг по обучению, становится качество. В этой связи провайдеры стремятся получить сертификацию *ISO*, которая обеспечивает им высокий статус на рынке, а также разрабатывают стандарты обучения.

Политика в области непрерывного профессионального образования (как права граждан) возведена во Франции в ранг государственной. Особенностью французской системы управления образованием является наличие на региональном уровне «представительств» Министерства образования, которые называются академиями (*Académie*).

Таким образом, Франция разделена на 30 академий, каждая из которых объединяет несколько департаментов, соответствующих традиционному административно территориальному делению страны. В полномочия этих академий также входят вопросы профессионального образования [4].

Во Франции организаций профессиональной подготовки и повышения квалификации около 40 тыс., таковыми в области профессионального дополнительного (непрерывного) обучения являются следующие:

1. Государственные, общественные организации или частные акционерные компании или ассоциации:

- услуги министерства или установленных государством учреждений – только для государственных служащих;
- Национальный центр для муниципальных государственных служащих – только для государственных служащих местных органов власти и др.

2. Профессиональные коллегии:

- Коллегия торговли и ремесел (уровни IV и Vbis);

- торговые палаты и Индустрия: 212 постоянных тренировочных центров (по большей части уровни III–V) и др.

3. Частные организации:

- ассоциации (одобренные Министерством труда);
- частные акционерные компании (одобренные Министерством труда) [2].

Помимо этого, существуют разнообразные обучающие структуры в различных секторах экономики. В крупных компаниях есть специальные департаменты по вопросам обучения, примерно одна четверть расходов которых на непрерывное обучение целевым образом направляется на внутрифирменное обучение. Кроме того, компании заключают соглашения с внешними провайдерами обучения – как частными, так и государственными. Относительно сертификации программ непрерывного обучения следует отметить, что только небольшая часть их завершается присуждением официального свидетельства. Официальная сертификация касается в основном государственных программ обучения.

Особенностями программ дополнительного профессионального образования являются:

- взаимодействие в обучении с промышленными кругами;
- изучение профессиональными консультативными комиссиями эволюции профессий и условий труда, инноваций;
- контрольные функции департаментских подкомиссий профессиональной подготовки кадров.

Социально-экономические процессы начала XXI в. усиливают значение образования взрослых в развитии общества. Это активизирует поиск новых подходов к обучению взрослых людей, включая проблемы подготовки специалистов для сферы образования взрослых. Современный этап развития образования взрослых характеризуется инновационным подходом, ростом роли практико-ориентированной направленности исследований, разработкой и анализом детерминантных изменений в социально-экономических и социально-культурных сферах.

Литература

1. *Жданов, А.В.* Некоторые аспекты становления и развития образования взрослых в Европе / А.В. Жданов // Вестник Новгородского государственного университета.– 2012. – №70. – С.28-30.
2. *Онушкина, Е.В.* Обучение иностранным языкам в рамках французской образовательной структуры Грета Ампер / Е.В. Онушкина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. – 2008. - № 68. -С. 77-83.
3. *Тонконог В.В.* Система профессионального образования в зарубежных странах: опыт Франции, Великобритании и США / В.В. Тонконог, Е.К. Самраилова //Труд и социальные отношения. – 2012. - №2.- С. 101-108.
4. *Тупицына, И.Н.*Образование в течение всей жизни (Life long learning, LLL) как реализация социальной роли высшего образования / И.Н. Тупицына, Л.П. Сон // Социальная политика и социология.– 2009. - №1. - С. 260-273.
5. TheEducationSysteminFrance (TheInformationDatabaseonEducationinEurope)[Электронныйресурс. URL: <http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/frameset.asp?country=FR&language=EN>].
6. Summary Sheets on Education System in France[Электронныйресурс. URL: http://www.eurydice.org/Documents/Fiches_nationales/en/frameset_EN.ht].

* * *

Глава II

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§1. Особенности психического развития личности взрослого человека

1.1. Теории развития взрослого человека в зарубежной и отечественной психологии

Обращение к вопросу анализа теорий развития личности обусловило рассмотрение в данном параграфе работ видных психологов, внесших существенный вклад в изучение природы личности в ее историческом аспекте. При этом необходимо отметить, что современная психология не может сегодня предложить единого, общепринятого определения личности. Этим объясняется и большое количество различных концепций и гипотез о природе и механизмах развития личности, которые объединены в наиболее значимые теории личности. В зарубежной психологии наиболее значимыми можно назвать психодинамическую (З.Фрейд, Дж.Уотсон, Э.Торндайк, Э.Эриксон, А.Адлер, К.Г.Юнг), феноменологическую (К.Роджерс), диспозициональную (Г.Олпорт, Г.Айзенк, Р.Кэттелл), поведенческую (А.Бандура, Дж.Роттер), когнитивную (Дж.Келли) теории личности, которые пытаются ответить, пожалуй, на самый сложный вопрос современной науки: что такое человек, каковы его сущность и движущие силы его развития и т. д. И каждая из них представляет свое видение, свой фрагмент общей картины того сложного и целостного, что называется личностью. При написании параграфа использована работа А.Н.Ждан «История психологии. От античности до наших дней» (2004).

Обращаясь к возрастной периодизации, можно констатировать, что со взрослостью в психологии развития принято связывать такие новообразования личности, как: 1) умение брать на себя ответственность; 2) стремление к власти и организаторские способности; 3) способность к

эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; 4) уверенность в себе и целеустремленность; 5) склонность к философским обобщениям; 6) защита системы собственных принципов и жизненных ценностей; способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развитой воли; 7) формирование индивидуального жизненного стиля; 8) стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт молодому поколению; 9) реализм, трезвость в оценках и чувство «сделанности» жизни; 10) стабилизация системы социальных ролей и др.

Общеизвестно, что с позиций бихевиоризма личность есть не что иное, как совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Ведущая формула бихевиоризма – «стимул-реакция» (S-R), таким образом, отождествляет психическое развитие с развитием поведения. Дж.Уотсон был убежден, что в процессе научения возможно формировать любую модель поведения. Для этого необходимо лишь знать, какие реакции возникают на те или иные стимулы. Интересны также взгляды бихевиористов на роль обучения в жизни человека. Дж.Уотсон, Э.Торндайк трактуют человека, прежде всего, как реагирующее, действующее, обучающееся существо, запрограммированное на те или иные реакции, действия, поведение. Они считают, что, изменяя стимулы и подкрепление, можно программировать человека на требуемое поведение. Практически все поведение ими рассматривается как результат обучения, с помощью которого можно достичь всего. Основной проблемой бихевиоризма становится приобретение человеком навыков и научение, при этом образование человека рассматривается как образование условных реакций.

Основной недостаток данного направления – слишком упрощенное представление о человеке.

В особой проекции предстает человек в психоанализе З.Фрейда, где ядро психоанализа как нового психологического направления составило учение о бессознательном. Человеческая психология стала истолковываться как обусловленная бессознательными, иррациональными силами – влечениями, инстинктами. Ограничения концепции развития личности З.Фрейда были компенсированы в теории развития эго-идентичности (тождественности Я) Э.Эриксона, который был последователем

З.Фрейд и придерживался психоаналитических представлений о значении адаптации человека к своему социальному окружению, признавал биологические и сексуальные основы возникновения мотивационных систем и личностных качеств, опирался на структурную модель личности, разработанную З.Фрейдом. «Это – психология, согласно которой, главной частью структуры личности является не бессознательное, а ее осознаваемая часть, которая стремится к сохранению своей цельности и индивидуальности. Психическая жизнь людей почти зеркально отражает исторические события и их личностные кризисы соответствуют социальным кризисам и характеризуются структурой» [3, 18].

Центральным для созданной Э.Эриксонем теории развития личности является положение о том, что человек в течение жизни проходит через несколько универсальных для всего человечества стадий. Процесс развертывания этих стадий регулируется в соответствии с эпигенетическим принципом созревания, под которым Э.Эриксон понимает, что личность развивается ступенчато, переход от одной ступени к другой предпрешен готовностью личности двигаться в направлении дальнейшего роста, расширения осознаваемого социального кругозора и радиуса социального взаимодействия; общество устроено так, что развитие социальных возможностей человека принимается одобрительно, общество пытается способствовать сохранению этой тенденции, а также поддерживать как надлежащий темп, так и правильную последовательность развития.

В книге «Детство и общество» (1963) Э.Эриксон разделил жизнь человека на восемь отдельных стадий психосоциального развития. Он считает, что эти стадии являются результатом развертывающегося генетического «плана личности» [21]. Анализируя зрелость как седьмую стадию человеческой жизни, он считал ее центральной на всем жизненном пути человека. Производительность (генеративность) и порождение (продолжение рода) как главные характеристики личности на этой стадии реализуются в заботе о воспитании нового поколения, в продуктивной трудовой деятельности и в индивидуальном творчестве. Во все, что делает взрослый человек, он вкладывает частицу своего «я», своего индивидуального опыта и тем самым становится участником культурно-социального прогресса.

Критическое отношение к пониманию предмета, проблем, объяснительных принципов, сложившихся в психологии сознания, привело к возникновению особого направления – гештальтпсихологии, которая определяется как наука, изучающая психику с точки зрения целостных структур (гештальтов), первичных по отношению к своим компонентам.

Видный ее представитель М.Вертгеймер в своей основной работе «Продуктивное мышление» открыл одну из особенностей зрительного восприятия – фи-феномен, который определяется тем, что восприятие движения оказывалось возможным в отсутствие самого движения. В.Келлер, исследовавший проблемы интеллектуального поведения животных и человека, считал, что мышление – это процесс мгновенный и не зависящий от прошлого опыта. Опыт даже может мешать успешному решению задачи. Мышление – это «переструктурирование гештальта», происходящее в момент «инсайта» (озарения). К.Коффка, изучая процесс восприятия, заметил, что в самом раннем возрасте у человека гештальты не являются четкими. Ребенок имеет набор смутных образов окружающего мира. В процессе жизни эти образы дифференцируются и становятся все более точными. Таким образом, психическое развитие в гештальтпсихологии определяется как рост и дифференциация гештальтов. К.Левин – немецко-американский психолог, видный представитель социальной психологии, разработавший концепцию динамической системы поведения человека, исходил из того, что основу психики составляют целостные образы – гештальты. Он ввел в психологический оборот целый ряд широко используемых понятий, таких как «временная перспектива», «квазипотребность», «целевая структура», «уровень притязаний», «поиск успеха и стремление избежать неудачи» и др. Им была разработана особая геометрическая модель для описания векторов движения субъекта в психологическом поле, критически оцененная в психологии как формально-динамическая [7].

Прежде чем перейти к рассмотрению зарубежных когнитивных теорий личности, необходимо отметить, что здесь на первый план как объект изучения психологии выдвигается способность человека понимать, анализировать, поскольку человек находится в мире информации, которую необходимо понять, оценить, использовать и в соответствии с

которой следует действовать. Оказавшись в реальной ситуации, человек часто не имеет возможности всесторонне проанализировать обстоятельства (мало времени, нехватка знаний), но все же он делает выбор и совершает поступок (на этом бихевиористы заканчивают анализ поведения). Однако когнитивно и эмоционально поступок еще не завершен, так как сам поступок является источником информации, позволяющей формулировать или изменять мнение о себе или о других. Такое направление изучения личности появилось в Америке в 60-е гг. XX в. как научная школа под руководством видного американского психолога У.Найсера. Его соратники Дж. Брунер, Л.Фестингер, Ф.Хайдер выступили против бихевиористского подхода к исключению психических процессов из анализа поведения [7].

В этот период в США возникло новое направление – гуманистическая психология как совокупность теоретических воззрений на человека, и как психотерапевтическая практика она противопоставила себя бихевиоризму и психоанализу, которые оценивала как негуманные и редуционистские подходы к человеку. Ведущими представителями данного направления выступают Г.Олпорт, Г.А.Мюррей, Г.Мерфи, К.Роджерс, А.Маслоу, Р.Мей [14].

Принципиальным для гуманистической психологии является видение целостной природы психической жизни человека. Предметом исследования гуманистической психологии являются здоровые, гармоничные личности, достигшие вершины «самоактуализации». Для гуманистической психологии изучение конкретного человека, отдельных случаев не менее ценно, чем изучение типов людей или обобщение многих случаев и ситуаций. Человек по своей природе активное, творческое существо, способное к саморазвитию: у него не только прошлое, но и будущее.

А.Маслоу, один из основателей гуманистической психологии, внес значительный теоретический и практический вклад в создание альтернативы бихевиоризму и психоанализу, стремившихся «объяснить до уничтожения» творчество, любовь, альтруизм и другие великие культурные, социальные и индивидуальные достижения человечества, разработал так называемую иерархию потребностей: 1) физиологические

(управляются органами тела) – потребности в дыхании, пище, продолжении рода, самозащите; 2) потребность в надежности – стремление к материальной надежности, здоровью, обеспеченности в старости и т.п.; 3) социальные потребности – в общении, контактах с другими людьми; 4) потребность в уважении, осознании собственного достоинства; 5) потребность в развитии личности, в самореализации, самоактуализации, в осмыслении своего предназначения. А. Маслоу описаны принципы мотивации человека: мотивы имеют иерархическую структуру; чем выше уровень мотива, тем менее жизненно необходимыми являются соответствующие потребности, тем дольше можно задержать их реализацию; пока не удовлетворены низшие потребности, высшие остаются сравнительно неинтересными. Как только низшие потребности удовлетворяются, они утрачивают свою мотивирующую силу; более высокие потребности повышают готовность к большей активности.

Всю свою психологическую работу А. Маслоу связывает с проблематикой личного роста и развития, рассматривая психологию как одно из средств, способствующих социальному и психологическому благосостоянию. Он настаивает на утверждении, что адекватная и жизнеспособная теория личности должна касаться не только глубин, но и высот, которых каждый индивидуум способен достичь [16].

Большой вклад в создание практики психологического консультирования и терапии внес К. Роджерс, который разработал личностно ориентированную психотерапию, получившую название «клиент-центрированная терапия». Концепция групповой терапии К. Роджерса содержит веру в рост личности, ориентирует членов группы на свободное выражение своих чувств, на принятие чувств других. Он утверждал, что в каждом человеке от рождения заложено стремление полностью реализовать себя, что он наделен силами, необходимыми для развития всех своих возможностей. Однако воспитание и нормы, установленные обществом, более или менее эффективно принуждают его забыть о собственных чувствах или потребностях и принять ценности, навязанные другими. При таком положении вещей личность развивается совсем не так, как следовало бы в идеале. В этом отклонении и кроется источник неудовлетворенности и аномалий поведения, которыми

страдают многие люди. Центральным понятием в теории личности, по К.Роджерсу, является «реальное Я», т.е. те представления, которые человек имеет о самом себе, о своих восприятиях, ценностях, чувствах и установках. Одновременно человек представляет себя и в идеальном образе – таким, каким ему хотелось бы стать в результате реализации всех своих возможностей («идеального Я»). К этому «идеальному Я» стремится «реальное Я». Таким образом, стержень гуманистической идеи – оптимистический взгляд на природу человека. Он основан на вере в способность расцвета каждого человека, если предоставить ему возможность самому выбрать свою судьбу и направлять ее [13].

При этом необходимо отметить, что главный недостаток гуманистического подхода состоит в том, что субъективность оценок затрудняет установление разницы между мнением человека о самом себе и тем, что он есть на самом деле (между «реальным Я» и «идеальным Я»). Гуманистический подход дальше всех других отошел от научной психологии, отводя главную роль личному опыту человека. По мнению гуманистов, индивидуум способен к самооценке и может самостоятельно находить путь к расцвету своей личности.

Опираясь на марксистское понимание социально-исторической природы деятельности и сознания человека в отечественной психологии, Л.С.Выготский впервые рассмотрел процесс онтогенетического развития психики, который в дальнейшем получил название культурно-исторической теории развития поведения и психики человека. Согласно этой теории, источники и детерминанты психического развития человека лежат в исторически развившейся культуре. «Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» [5, с. 145-146]. Главные положения этой теории: 1) основа психического развития человека – качественное изменение социальной ситуации его жизнедеятельности; 2) всеобщими моментами психического развития человека служат его обучение и воспитание; 3) исходная форма жизнедеятельности – её развёрнутое выполнение человеком во внешнем (социальном) плане; 4) психологические новообразования, возникшие у

человека, производны от интериоризации исходной формы его жизнедеятельности; 5) существенную роль в процессе интериоризации играют различные знаковые системы; 6) важное значение в жизнедеятельности и сознании человека имеют его интеллект и эмоции, находящиеся во внутреннем единстве.

Применительно к психическому развитию человека Л.С.Выготский сформулировал общий генетический закон: «Всякая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребёнка, как категория интрапсихическая... Переход извне внутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [5, с.145].

Одним из доказательств влияния обучения на психическое развитие ребенка служит гипотеза Л.С.Выготского о системном и смысловом строении сознания и его развития в онтогенезе. Он считал, что человеческое сознание – не сумма отдельных процессов, а система. Процесс развития в онтогенезе проходит путь от социального к индивидуальному. Форма психического развития ребенка – овладение общественным опытом, присвоение исторически сложившихся способностей, способов деятельности и мышления, т.е. обучение: «...Процессы обучения пробуждают в ребенке ряд процессов внутреннего развития, пробуждают в том смысле, что вызывают их к жизни, пускают в ход, дают начало этим процессам...» [4, с.32]. Ни одна функция не развивается изолированно. Развитие каждой функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. Так, в раннем возрасте в центре сознания находится восприятие, в дошкольном возрасте – память, в школьном – мышление. Все остальные психические процессы развиваются в каждом возрасте под влиянием доминирующей в сознании функции [4, с.362-367]. По мнению Л.С.Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена изменением его смысловой структуры, то есть уровнем развития обобщений.

Большой вклад в разработку деятельностного подхода к пониманию и исследованию психики человека внес советский психолог А.Н.Леонтьев (1903-1979). В его фундаментальных трудах «Проблемы развития психики» (1959), «Деятельность, сознание, личность» (1975) раскрывается психологическая структура деятельности, показано взаимодействие ее основных компонентов: мотивов, целей и условий. В структуре сознания А.Н.Леонтьев выделяет его системообразующие компоненты – систему значений и смыслов. Иерархию мотивационно-смысловых образований Леонтьев рассматривает как базовое структурное образование личности. Им была разработана теория, названная психологической теорией деятельности [8, 9].

А.Н.Леонтьевым выделяется семь стадий развития психики человека, в том числе так называемый акмеологический период между юношеским и старческим возрастом. Акмеологический период развития (молодость и зрелость) охватывает возраст от 18 до 60 лет. Термином «акмеология» («акме» – высшая точка, расцвет, зрелость) принято обозначать период зрелости как самого продуктивного, творческого периода жизни человека. Акмеология как наука изучает пути, способы, условия расцвета человека как индивида, как яркой личности, талантливого субъекта деятельности и самобытной индивидуальности, а также как гражданина, родителя, супруга, друга. В отличие от юношеского периода акмеологический период характеризуется тем, что в нем завершается общее соматическое развитие организма и половое созревание человека, который достигает своего оптимума физического развития, наиболее высоким уровнем интеллектуальных, творческих, профессиональных достижений. В теории Э.Эриксона зрелость – это возраст «совершения деяний», наиболее полный расцвет, когда человек становится тождественным самому себе [20, с.647-653].

Наиболее полную характеристику данного периода дал Б.Д.Ананьев [1], выделивший в онтогенетическом развитии человека две особые фазы. Первая охватывает юность, молодость и начало среднего возраста и характеризуется общим фронтальным прогрессом функций. Вторая фаза данного периода, по мнению Б.Д.Ананьева, характеризуется специализацией психических функций применительно к определенной деятельности. На этой фазе в качестве главного выступают операционные механизмы, а продолжительность этой фазы определяется степе-

нюю активности человека как субъекта и личности. В этом возрасте продолжают развиваться актуальные для человека психические функции конкретного вида деятельности человека. Достижение высокого уровня развития актуальных психических функций в зрелые годы возможно потому, что они находятся в условиях оптимальной нагрузки, усиленной мотивации, операционных преобразований.

Вопросы возрастной периодизации развития психики подробно рассматривались в работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и других [9, 3, 15, 11, 12, 17].

В последние годы в психологии развития получила дальнейшее теоретическое и экспериментальное изучение идея кризисов в психическом развитии. Новообразования критических периодов были проанализированы Л.И. Бершедовой как формы психологической готовности к переходу на новый этап возрастного развития [2]. Некоторые исследователи, в частности В.И. Хасан, в качестве альтернативы периодизационному подходу предлагают развивать психологию жизненных событий [19, с.94]. Многое в этой проблеме остается еще не изученным, но путь ее исследования теоретически освещен достаточно отчетливо.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
2. *Бершедова, Л.И.* Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.И. Бершедова. – Москва, 1999. – 24 с.
3. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 179 с.
4. *Выготский, Л.С.* Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – Москва, 1984. – Т.4.
5. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – Москва, 1983. – Т. 3.
6. *Давыдов, В.В.* Вклад Л.С. Выготского в развитие психологической науки / В.В. Давыдов, В.П. Зинченко // Советская педагогика. – 1986. – № 11.
7. *Ждан, А.Н.* История психологии. От античности до наших дней / А.Н. Ждан. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва, 2004. – 576 с.

8. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва, 1977.
9. *Леонтьев, А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев.– 4-е изд. – Москва, 1959.– М.,1981.
10. *Петровский, А.В.* Проблема развития личности с позиции социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15-29.
11. *Петровский, А.В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 15-26.
12. Психология:учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – Санкт-Петербург;Москва ; Харьков; Минск, 2001.
13. *Роджерс, К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
14. *Слободчиков, В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности:учеб.пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384с.
15. *Смирнова, Е.О.* Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной / Е.О. Смирнова [Электронный ресурс.URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/966/966076.htm>].
16. *Фейдимен, Дж.* Абрахам Маслоу и психология самоактуализации / Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер [Электронный ресурс.URL: <http://www.psychology.ru/library/00010.shtml>].
17. *Фельдштейн, Д.И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн // Избранные труды. – Москва: Флинта, 1999. – 672с.
18. *Фигурин, Н.Л.* Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года / Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова. – Москва,1949. – 192 с.
19. *Хасан, В.И.* Идеальная форма детства и проблема темпов возрастной динамики / В.И. Хасан // Журнал практического психолога. – 1999. – № 2. – С. 94.
20. *Хьелл, Л.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург: Питер, 1997. – 608 с.
21. *Эриксон, Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. – Санкт-Петербург: ЛЕНАТО, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
22. *Эриксон, Э.* Жизненный цикл: эпигенез идентичности / Э. Эриксон // Архетип. – 1995. – №1.
23. *Элкинд, Д.* Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / Д. Элкинд. – Москва: Ин-т психологии РАН; Когито-центр, 1996. – 16 с.

1.2. Сравнительный анализ развития психики и личности в юношеском, молодом и зрелом возрасте

Психическое и личностное развитие в юношеском возрасте. *Социальная ситуация развития* в юношеском возрасте характеризуется в первую очередь тем, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Ему предстоит выйти на путь трудовой деятельности и определить свое место в жизни, при этом следует заметить, что эти процессы весьма вариативны. В связи с этим меняются требования к старшему школьнику и условия, в которых происходит его формирование как личности, по справедливому замечанию *И.С. Кона*, он должен быть подготовлен к труду, семейной жизни, выполнению гражданских обязанностей [12].

Самоопределение, как личностное, так и профессиональное, – характерная черта юношества, выбор профессии упорядочивает и приводит в систему соподчинения все его разнообразные мотивационные тенденции, идущие как от его непосредственных интересов, так и, по мнению Л.И.Божович, от других многообразных мотивов, порождаемых ситуацией выбора [3].

В этом возрасте *ведущей деятельностью выступает* учебно-профессиональная деятельность. Мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность, проявляется большая избирательность к учебным предметам и основной мотив познавательной деятельности – стремление приобрести профессию [6, с.165].

В.И.Слободчиковым юность определяется как завершающая стадия ступени персонализации. Е.Е. Сапогова главными новообразованиями юношеского возраста называет саморефлексию, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установку на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращание в различные сферы жизни [18, с.311].

Необходимо отметить, что ученые дают разные возрастные рамки этого периода. И.Ю.Кулагина выделяет старший школьный возраст – раннюю юность (16-17 лет), юность – от 17 до 20-23 лет. В.С.Мухина определяет юность как период после отрочества до взрослости (возрастные границы от 15-16 до 21-25 лет) [16].

Юность – решающий этап формирования мировоззрения, которое рассматривается Е.Е.Сапоговой не только как система знаний и опыта, но и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности, поэтому мировоззрение связано с решением в юности *смысложизненных* проблем. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Мировоззренческий поиск включает *социальную ориентацию* личности, осознание себя в качестве частицы социальной общности (социальной группы, нации и т.д.), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения. Фокусом всех мировоззренческих проблем становится *проблема смысла жизни*(«Для чего я живу?», «Как жить?»). Юноша ищет глобальную и универсальную формулировку «служить людям», «принести пользу». Его интересует не столько вопрос «Кем быть?», «Каким быть?», гуманистические ценности, общественная направленность личной жизни, широкая социальная благотворительность, идеал служения [18, с.357].

В написании данного параграфа в основном использованы материалы из книги Е.Е.Сапоговой «Психология развития человека» (2005).

Возрасту свойственны *рефлексия и самоанализ*, которые характеризуются повышенной *эмоциональной возбудимостью*. В то же время, чем старше юноша, тем сильнее выражено улучшение общего эмоционального состояния. Развитие эмоциональности тесно связано с индивидуально-личностными свойствами человека, его самосознанием, самооценкой. Становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я» – центральное психологическое новообразование юношеского возраста. Складывается система представлений о самом себе, которое независимо от того, истинно оно или нет, представляет собой психологическую реальность, которая влияет на поведение, порождает те или иные переживания. В самосознание входит фактор времени (юноша начинает жить будущим). Все это Е.Е.Сапогова связывает с усилением личностного контроля, самоуправления, с новой стадией развития интеллекта, с открытием своего внутреннего мира [18, с.360].

Открытие своего внутреннего мира, его эмансипация от взрослых – главное приобретение юности. Внешний мир начинает восприниматься через себя. Появляются склонность к самоанализу и потребность систематизировать, обобщать свои знания о себе. Происходит соотношение себя с идеалом, появляется возможность самовоспитания, возрастает волевая регуляция, проявляется стремление к самоутверждению.

Одна из важных психологических характеристик юности – самоуважение (принятие, одобрение себя или непринятие, неудовлетворенность собой). Наблюдается расхождение между идеальным и реальным «Я». И.Ю.Кулагина справедливо отмечает, что в этом возрасте становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми, укрепляются связи со своей социальной группой, появляется чувство интимности с определенными людьми. Юношеская дружба уникальна, она занимает исключительное место среди других привязанностей. Однако потребность в интимности в это время практически не насыщаема, удовлетворить ее крайне трудно. Повышается требование к дружбе, усложняются ее критерии, при этом сами старшеклассники считают настоящую дружбу редкой. Эмоциональная напряженность дружбы снижается при появлении любви. Юношеская любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, и она как бы включает в себя дружбу. По мнению О.Б. Дарвиш, в юности также происходит овладение профессией, создание своей семьи, выбор своего стиля и своего места в жизни [6, с.168].

Становление личности включает в себя также становление относительно устойчивого представления о самом себе. Эту социальную установку составляют 3 компонента: *познавательный – знание себя; эмоциональный – оценка этих качеств, самоуважение; поведенческий – практическое отношение к себе.*

Период юности характеризуется наличием *кризиса*, суть которого в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления. *Кризис* возникает на рубеже школьной и новой взрослой жизни. В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев связывают кризис юности со становлением авторства в собственной жизни (17-21 год), со вступлением в самостоятельную жизнь. Кризис проявляется в крушении жизненных планов, в разочаровании правильности выбора специальности, в рас-

хождении представлений об условиях и содержании деятельности и реальном ее протекании. В это время молодые люди сталкиваются с кризисом смысла жизни. И отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к развитию негативных явлений, например, наркомании, алкоголизма.

Центральной проблемой становится нахождение молодым человеком индивидуального авторства в становлении своих способностей, в определении своего собственного взгляда на жизнь. Обособляясь от образа себя в глазах ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как «Я», человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывается не по воле и без ведома ее носителя. Этот мотив пристрастного и неустанного рассекречивания собственной самости, переживание чувств утраты прежних ценностей, представлений, интересов и связанное с этим разочарование и позволяет квалифицировать этот период как критический – кризис юности.

Авторы усматривают в кризисе юности негативные и позитивные стороны. Негативные моменты связаны с утратой налаженных форм жизни – взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности и т.п. и вступлением в новый период жизни; позитивные – с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования [19].

По И.С.Кону, юношеский возраст – важный этап развития умственных способностей. Изучение структурных сдвигов в развитии интеллекта связано с работами Ж. Пиаже. Работы П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова доказали, что возраст от 12 до 15 лет является периодом рождения гипотетико-дедуктивного мышления и при соответствующем обучении уже третьеклассники способны решать абстрактные алгебраические задачи [13]. Многие ученые высказывают мысль, что за стадией решения проблем, которой завершается модель Ж.Пиаже, следует еще одна стадия, характеризующаяся способностью находить и ставить проблемы.

Необходимо отметить, что развитие интеллекта в юности связано с развитием творческих способностей. Творческая активность предполагает, с одной стороны, умение освободиться из-под власти обыденных представлений и запретов, искать новые ассоциации и непроторенные пути, а с другой, – развитый самоконтроль, организованность. В настоящее время существует три подхода к изучению закономерностей творчества.

Первый подход – связь максимальной продуктивности с возрастом. Американские ученые Г.Леман и У.Деннис установили, что наиболее продуктивным периодом творчества художников, писателей, мыслителей является возраст от 20 до 40 лет, у математиков – 23 года, у химиков – 20-30 лет, у физиков – 32-33 года, у астрономов – 40-44 года [11].

Второй – личностный подход, в котором творчество имеет целеполагающий характер. Интеллектуальное творчество является частным случаем более общего свойства активности субъекта, его готовности выходить за пределы ситуативной необходимости и способности к самоизменению. Более творческие люди отличались чувством индивидуальности, наличием спонтанных реакций, стремлением опираться на собственные силы, эмоциональной подвижностью, уверенностью в себе, уравновешенностью, напористостью.

Третий подход – изучение самих мыслительных процессов. Я.А. Пономарев считает, что пик интеллектуального развития достигается уже в 12 лет, но его нельзя смешивать с пиком творческой продуктивности, который наступает много позже, так как для него необходим большой багаж знаний, жизненный опыт и целеустремленность [12, 13].

Важнейший психологический процесс юношеского возраста – *становление самосознания и устойчивого образа «Я»*. Физическое созревание является одновременно социальным символом, знаком взросления, возмужания. Рост самостоятельности означает не что иное, как переход от системы внешнего управления к самоуправлению, т.е. к развитию самосознания.

Юность особенно чувствительна к «внутренним», психологическим, проблемам. Открытие своего внутреннего мира вызывает также много тревожных и драматических переживаний. Юношеское «Я» еще неопределенно, диффузно, расплывчато, оно нередко переживается как

смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Для юноши главным измерением времени становится будущее. Появляется чувство текучести и необратимости времени, что сталкивает подростка с проблемой конечности своего существования.

Психическое и личностное развитие в молодости. Молодость охватывает период жизни от окончания юности, 20-23, до примерно 30 лет, когда человек менее прочно утверждается во взрослой жизни. *Молодость* – прежде всего время создания семьи, устройства семейной жизни, время выбранной профессии, определения отношения к общественной жизни и в ней. XXI век часто называют веком молодых, так как бурное развитие техники, информационный бум и другое неопровержимо устанавливают преимущество таких качеств молодости, как пластичность, умение быстро приспосабливаться к современным новациям. С молодежью вполне справедливо связывают непосредственное будущее нашей цивилизации и ее дальнейшие перспективы [18, с.373].

При этом также принято, как отмечает Е.Е. Сапогова, ругать молодежь за то, что она олицетворяет собой непочтительность, заносчивость, самодовольное невежество, порицающее все, что она многого не понимает и не принимает («порожняк молодости»). Этот возраст принято считать «богохульным», взбалмошным, бурным, беспощадным и даже развратным [18, с.373].

Выбор спутника жизни и создание семьи– одна из важных сторон социальной ситуации развития в молодости. В этот период подавляющее большинство людей заключают первые браки. Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития. Неудачные браки могут затормозить личностный рост человека и его продвижение, негативно сказаться на отношениях в дальнейшем к представителям другого пола, на целостном отношении к миру. Как отмечают И.Ю.Кулагина, В.Н.Колуцкий, после 30 лет первые браки заключаются довольно редко. Социологические исследования показывают, что люди, не создавшие семьи до 28-30 лет, в дальнейшем, как правило, этого сделать уже не в состоянии. Они привыкают жить в одиночестве, становятся излишне требовательны к другому человеку, у них появляется ригидность привычек, часто делающих трудной совместную жизнь. Большое

значение имеет рождение детей в молодые годы. Созданная семья приобретает новое качество, меняется весь строй и уклад семейной жизни, у супругов появляются новые обязанности, новые аспекты ответственности друг перед другом, новая общая ответственность за судьбу человека, которому они дали жизнь [14, с. 365].

Ведущая деятельность в период молодости – профессиональная. В этот период происходит *овладение выбранной профессией*, обретается профессиональная компетентность, обнаруживается стремление к самовыражению (в выборе профессии, в карьере); вырабатывается индивидуальный жизненный стиль, обретение и реализация индивидуальных смыслов жизни; происходит выстраивание системы личных нравственных, культурных, духовных ценностей.

Центральные возрастные новообразования этого периода – семейные отношения и чувство профессиональной компетентности. В период молодости происходит включение во все виды социальной жизни и овладение различными социальными ролями, продолжается профессиональное самоопределение, усложняются критерии оценки себя как профессионала. В молодости заканчивается общесоматическое развитие, достигает своего оптимума физическое и половое созревание, продолжается *интеллектуальное развитие*, проявляется способность к усвоению нового (открытия в науке чаще совершают молодые).

Важной стороной жизни в молодости является также установление и развитие дружеских связей. По мнению многих психологов, дружба в этот период, как и любовь, выходит на новый качественный уровень. Дружба, в отличие от простых приятельских отношений, предполагает ту или иную духовную близость. Чаще всего друзей объединяют близкий возраст, социальное положение, культурный уровень, ценности и социальные установки. Кроме того, дружба обычно возникает между лицами одного пола. Дружеские отношения складываются в совместной деятельности в производственных коллективах.

К 30 годам человек находится на вершине развития своих интеллектуальных возможностей, достигает определенных результатов в профессиональной деятельности, устраивает семейную жизнь. Подводятся первые итоги жизни.

Юность можно назвать «вторым переходным» возрастом между детством и молодостью (ранней взрослостью), подчеркивая ее двойственный характер: обладая всей совокупностью прав вести взрослую жизнь (за которую боролась юность), молодой человек не всегда способен найти и реализовать в ней себя. Двойственность усугубляется одной из известных особенностей этой фазы – выраженным инфантилизмом молодежи, состоящим в сохранении во взрослом состоянии человека черт характера, свойственных детям и подросткам. Речь идет не о сохранении детской свежести чувств, простоты и бесхитростности, а о распространенном «великовозрастном иждивенчестве», т.е. социальной, нравственной и гражданской неразвитости, незрелости молодого человека. Как проблема они осознаются тогда, когда закрепляются и превращаются во внутреннюю позицию личности. В такой форме инфантилизм молодежи превращается в социальное явление со всеми своими последствиями. Современные исследования показывают, что именно в молодости происходит выравнивание темпов развития отдельных сторон личности.

Многие авторы отмечают, что юность, молодость и взрослость постепенно проникают друг в друга: если в молодости преобладают юношеские черты, то к 30 годам они замещаются характеристиками взрослости. Ощущение себя личностью, находящейся в стадии становления, вначале является очень лабильным, а потом стабилизируется и приобретает индивидуальные устойчивые черты.

Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное и ценностное чувство, исчезают сомнения и переживание временности юности; человек начинает осмысленно строить будущее, ориентируясь на всю возрастную перспективу в целом, а не только на овладение ценностями и целями ближайшего возрастного периода (как это было на всех предыдущих ступенях развития). Во всех сферах жизни (профессиональной, эмоциональной, личностной, социальной) обнаруживается сильное стремление к личностной экспансии, к самовыражению [18, с.377]. В первую очередь, эти тенденции отчетливо проявляются в выборе профессии, осуществлении профессионального самоопределения и начале самостоятельной профессиональной карьеры. Для мужчин основание жизненного сообщества и начало профессио-

нальной карьеры – главнейшие задачи возраста. Для женщин на первое место часто выходит ответственность за создание собственного окружения – партнера, семьи, детей, хотя карьерные устремления свойственны современным женщинам не в меньшей степени, чем мужчинам. Если решение этих задач замедляется или фрустрируется, то внутренне это переживается как дефицит, недостаток, и человек бросает все силы, чтобы от него избавиться. Это требует от возраста развития в себе творческих способностей.

Поиск партнера для жизни, отделение от родительской семьи, приобретение профессии и начало собственной профессиональной и личной жизни – условия для выработки собственного индивидуального жизненного стиля. Одновременно это дает возможность обрести и реализовать индивидуальные смыслы жизни. Способность личности разрешать внутренние противоречия, выстраивать внутреннюю систему ценностей, создавать жизненную перспективу и определять стратегические цели являются мерилем ее человеческой зрелости.

Молодой человек вступает в период кризиса молодости. *Кризис 30 лет* выражается в изменении представлений о своей жизни, иногда утрате интереса к тому, что раньше было в ней главным, в некоторых случаях даже в разрушении прежнего образа жизни. Иногда происходит пересмотр собственной личности, приводящий к переоценке ценностей. Это означает, что жизненный замысел оказался неверным, что может привести к перемене профессии, уклада семейной жизни, к пересмотру своих отношений с окружающими людьми. При удачном выборе привязанность к определенной деятельности, определенному укладу жизни, ценностям и ориентациям не ограничивает, а, наоборот, развивает его личность.

Кризис 30 лет нередко называют кризисом смысла жизни, в целом он знаменует переход от молодости к зрелости. В.Франклом смысл определяется как то, что «имеется в виду человеком, который задает вопрос, или ситуацией, которая тоже подразумевает вопрос, требует ответа». Смысл – это то, что связывает цель и стоящий за ней мотив, это отношение цели к мотиву [21]. В рамках теории психологических систем В.Я.Ключко, О.М.Красноярцевой смысл рассматривается как необходимое условие самоорганизации человека [10, с. 4-9].

Проблема смысла возникает тогда, когда цель не соответствует мотиву, когда ее достижение не приводит к достижению предмета потребности, т.е. когда цель была поставлена неверно. Если речь идет о смысле жизни, то ошибочной оказывается общая жизненная цель, т.е. жизненный замысел. Е.Е. Сапогова под смыслом жизни имеет в виду «внутренне мотивированное, индивидуальное значение для субъекта своих собственных действий, поступков, взятых как целое и переживаемых как истинное и ценностное» [18, с.377].

Решение кризиса зависит от индивидуальных особенностей, от особенностей ситуации (предшествующей, настоящей).

Исследователями, в частности Г.С.Абрамовой, указываются возможные пути разрешения профессионального кризиса молодости: *прекращение профессионального роста* – стабилизация на достаточном уровне, ограничение профессиональных притязаний и смещение основных мотивов в другие сферы жизни; *упрочение одной из сторон профессиональной деятельности* – выбор одного из наиболее успешных профессиональных направлений и повышение квалификации без выхода за его узкие границы; *конструктивное решение* – профессионал находит новые пути развития, приводящие к выходу на качественно иной, более высокий, профессиональный уровень; *деструктивное разрешение* – срыв, выражающийся в конфликтах, смене работы, попытке начать все сначала [1].

Таким образом, в молодости человек начинает утверждать себя в жизни, осуществлять поставленные цели. Центральными возрастными *новообразованиями* этого периода можно считать семейные *отношения профессиональную компетентность*, когда человек уясняет смысл своей жизни, подводит ее первые итоги.

Психическое и личностное развитие в зрелости. Зрелость – самый длительный и самый значимый для большинства людей период жизни (границы определяются по-разному: от 30-35 до 65 лет и зависят от индивидуальности человека). Обычно зрелость связывают со временем ухода на пенсию. Согласно Э.Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет, т.е. 40 лет жизни. Анализируя зрелость как седьмую стадию человеческой жизни, он считал ее центральной на всем жизненном пути человека [22].

Социальная ситуация развития в зрелости– ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях.

В современной возрастной психологии существуют различные точки зрения на проблему развития в зрелом возрасте: развитие прекращается, заменяется простым изменением отдельных психологических характеристик; это возраст не только сохранения всего приобретенного ранее, но и дальнейшего развития личности; по Б.Х.Ананьеву, перестраивается как физическое состояние человека, так и его характеристика как личности и субъекта деятельности.

Но для одних людей период зрелости является лишь хронологическим понятием, ничего не прибавляя в развитии. Другие исчерпывают себя, достигают определенных целей и снижают свою жизненную активность. Третьи продолжают развиваться, постоянно расширяя свои жизненные перспективы. У части людей в середине периода возникает еще один кризис, происходит еще одна корректировка жизненного пути.

Е.Е.Сапогова характеризует период зрелости таким образом: *во-первых*, зрелость определяется *физиологически*, точки зрения оптимального функционирования всех систем организма. *Во-вторых*, зрелость определяется *социально* и *юридически*– с точки зрения возможности соблюдать нормы и правила социальной жизни, занимать определенные статусные позиции, демонстрировать уровень своих социальных достижений, нести ответственность за собственные решения и поступки.

В-третьих, зрелость – категория *психологическая*, учитывающая собственное отношение человека к возрасту, свои переживания к новой возрастной когорте, наличие семьи и опыт родительства [18, с.395].

Во зрелости Е.Е.Сапогой отмечаются следующие новые личностные характеристики: *умение брать на себя ответственность; стремление к власти и организаторские способности; способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; уверенность в себе и целеустремленность; склонность к философским обобщениям; защита системы собственных принципов и жизненных*

ценностей; способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развитой воли; формирование индивидуального жизненного стиля; стремление оказывать влияние на мир и «отдавать» индивидуальный опыт молодому поколению; реализм, трезвость в оценках и чувство «сделанности» жизни; стабилизация системы социальных ролей и др.

Центральным возрастным новообразованием зрелости можно считать *продуктивность*. Понятие продуктивности, по Эриксону, включает как творческую и производительную (профессиональную) продуктивность, так и вклад в воспитание и утверждение в жизни следующего поколения, связано с заботой «о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес». Отсутствие продуктивности, инертность влечет сосредоточенность на себе, что приводит к косности и застою, личностному опустошению. В психологии такая ситуация описывается как кризис зрелости. Человек лично не чувствует себя состоявшимся, а свою жизнь – наполненной смыслами.

По отношению к времени своей жизни В.И.Ковалевым выделяется несколько типов поведения во взрослом возрасте: стихийно-обыденный тип: личность находится в зависимости от событий и обстоятельств жизни; она не успевает за временем, не может организовать последовательность событий, предвосхищать их наступление или предотвращать осуществление; поведение такого человека ситуативно, безынициативно, фрагментарно; функционально-действенный тип: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности; но инициатива охватывает только отдельные периоды течения событий, а не их объективные или субъективные последствия, у такого человека отсутствует «жизненная линия»; созерцательно-продолженный тип: личность пассивно относится к бегущему времени своей жизни, у нее отсутствует четкая организация времени жизни; созидательно-преобразующий тип: личность пролонгированно осуществляет организацию времени, связывая его со смыслом жизни, с решением общественных проблем, творчески овладевает временем [8].

Возрастные кризисы взрослости. Существует мнение, что средний возраст является временем тревоги, депрессии, стресса и кризисов. Наблюдается осознание расхождения между мечтами, целями и действительностью. Человек оказывается перед необходимостью пересмотра своих замыслов и соотнесения их с оставшейся частью жизни. Это так называемый *кризис 40 лет*. *Главные проблемы кризиса* среднего возраста: убывание физических сил и привлекательности, сексуальности, ригидность. Исследователи видят причину кризиса взрослости в осознании человеком расхождения между своими мечтами, жизненными планами и ходом их осуществления. *Выход из кризиса*: переформулировка целей на более реалистичную точку зрения; осознание ограниченности времени любого человека; тенденция чувствовать свое положение приличным; довольствоваться тем, что есть; ограничиться в планах на будущее; выработка новой «Я»-концепции.

Современные исследования показали, что в зрелые годы у многих людей наблюдается такое психологическое явление, как *кризис идентичности*. Под идентичностью понимается некая нетождественность человека самому себе, его неспособность определить, кто он такой, каковы его цели и жизненные перспективы, кем он является в глазах окружающих, какое место занимает в определенной социальной сфере, в обществе и т.д. Время и интенсивность этого кризиса зависят от индивидуальных особенностей жизни личности. Причины возникновения кризиса идентичности у зрелого человека: динамика смены поколений, специфика трудовой (профессиональной) деятельности. Разрешение кризиса: на основе самоанализа найти себе и своему «Я» место в новых условиях, выработать соответствующую форму поведения и способ деятельности.

В новой ситуации развития, оказавшись на вершине жизни и имея сил подняться выше, человек может на основе самоанализа восстановить тождественность себе в новых условиях, найти своему «Я» место в этих условиях, выработать соответствующую форму поведения и способ деятельности» [19, с.374].

Развитие личности в зрелости. Личность проходит разные стадии развития, достигая своей зрелости. По мнению А.А.Деркач и др.,

«...степень желаемой зрелости – это многомерное состояние человека, которое хотя и охватывает значительный по временной протяженности этап его жизни, но всегда реально показывает, насколько он состоялся как гражданин, как профессионал-деятель, как бедная или богатая своими связями с окружающей действительностью личность, как семьянин...» [7]. Физическая и психическая зрелость человека, находящая выражение в сформированности интеллекта, чувств, воли, – это его личностная зрелость, которая главным образом проявляется в отношениях, обнаруживается в способностях, проявляется в его самобытной индивидуальности. Вместе с тем оказывается, что, как правило, не происходит фронтально одновременного достижения ступени зрелости человека как индивида (живого организма), как субъекта деятельности, как индивидуальности. Время выхода на уровень «акме» человека во всех его макроизмерениях очень часто не совпадает, можно говорить лишь об относительном совпадении.

Акмеология всесторонне освещает особенности важнейшей ступени, которую проходит человек в своем развитии – ступени зрелости. На состояние зрелости «работает» вся предшествующая жизнь человека. Очень часто внешне незаметные изменения в организме взрослого человека, в его сознании являются следствием его физического состояния, поступков, деятельности. У одних людей таких заметных «скачков» бывает несколько, у других – всего один. И в них выражается достигнутый человеком высший для него уровень гражданственности, трудоспособности, гуманизма. Этот высший для каждого человека уровень в его развитии приходится на какой-то временной отрезок его зрелости, есть его «акме», его вершина. Насколько высокой оказывается эта «вершина», по утверждению А.А. Деркач, зависит от особенностей жизненного пути, социальной, экономической, политической, правовой, социально-психологической ситуаций, в которые он попал, поднявшись и находясь на ступени зрелости. Но не в меньшей мере количественно-качественные показатели его «акме» определяются тем, какой сформировался у него кругозор, общий и специальный интеллект, нравственное ядро, насколько развились способности творца» [7,с.52-54].

Литература

1. *Абрамова, Г.С.* Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – Москва, 1997.
2. *Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев; под ред. В.Усманова. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 272 с. – (Мастера психологии).
3. *Божович, Л.И.* Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Избранные психологические труды. – Москва; Воронеж, 1997.
4. *Выготский, Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – Москва, 1984. – Т.4.
5. *Выготский, Л.С.* Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург, 1999.
6. *Дарвиш, О.Б.* Возрастная психология: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.Б. Дарвиш; под ред. В.Е. Ключко. – Москва: Владос-пресс, 2003. – 264 с.
7. *Деркач, А.А.* Методолого-прикладные основы акмеологических исследований / А.А. Деркач. – Москва, 1999.
8. *Ильин, Е.П.* Психология взрослости : учеб.пособие / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2012. – 544с.
9. *Климов, Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996.
10. *Ключко, А.В.* Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе / А.В. Ключко, О.М. Красноядцева // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. – 2001. – № 1. – С.4-9.
11. *Козырева, А.Ю.* Лекции по педагогике и психологии творчества / А.Ю. Козырева. – Пенза: НМЦ, 1994. – С.6-80 с.
12. *Кон, И.С.* Психология старшеклассника / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1982. – 207 с.
13. *Кон, И.С.* Психология юношеского возраста / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1979. – 175 с.
14. *Кулагина, И.Ю.* Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колыцкий. – Москва, 2001.
15. *Леонтьев, А.Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Москва, 1983.
16. *Мухина, В.С.* Возрастная психология: учеб.пособие / В.С. Мухина. – Москва: Академический проект, 2000. – 624 с.

17. *Поливанова, К.Н.* Психология возрастных кризисов: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / К.Н. Поливанова. – Москва:Академия, 2000. – 184 с.
18. *Сапогова, Е.Е.* Психология развития человека: учеб.пособие для студентов вузов / Е.Е. Сапогова. – Москва: Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
19. *Слободчиков, В.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб.пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва, 2000.
20. *Славкина, М.А.* Возрастная психология (психология развития). 100 вопросов – 100 ответов / М.А. Славкина. – Москва: Владос-пресс, 2005. – 159 с.
21. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл; [пер. с англ. и нем. Д.А.Леонтьева, М.П.Папуша, Е.В.Эйдмана]. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
22. *Элкин, Д.* Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / Д. Элкин. – Москва: Ин-т психологии РАН; Когито-центр, 1996. – 16 с.

1.3. Личностный и возрастной потенциал взрослого человека на этапе обучения

Прежде чем приступить к рассмотрению личностного потенциала взрослого человека, необходимо разобраться, в чем отличие детского онтогенеза от взрослого. В работе Д.Б.Эльконина отмечается, что по окончании старшего (или позднего) юношеского периода развития человек становится психологически взрослым и вступает во взрослый онтогенез, который характеризуется тремя особенностями.

Первая особенность касается соотношения в развитии человека возрастных и индивидуальных свойств и качеств. Если практически все индивидуальные особенности ребенка встраиваются в особенности его психологического возраста, то во взрослом онтогенезе на первый план выходят индивидуальные особенности человека. Более того, многие возрастные особенности взрослых людей в той или иной степени напоминают те, которые свойственны детскому онтогенезу. Например, выделяемый практически всеми возрастными психологами кризис среднего возраста по своим характеристикам и свойствам очень похож

на подростковый кризис детского онтогенеза, а реализуемые взрослыми виды и формы общения мало отличаются от общения малыша с окружающими его взрослыми и сверстниками.

Вторая особенность психологически взрослого человека по сравнению с ребенком состоит в том, что он реализует как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни преимущественно личностное отношение, которое означает, прежде всего, то, что психологически взрослый человек не способен реализовать отчужденную (т.е. не его, ему не понятную и, с его точки зрения, не нужную) деятельность, в том числе и обучение.

Третья особенность взрослого онтогенеза касается зоны ближайшего развития взрослых. Зона ближайшего развития взрослых, как и детей, характеризуется пространством между тем, что человек умеет делать самостоятельно, и тем, что он самостоятельно сделать не может, но с помощью кого-то извне справляется с заданием. Это пространство может существовать в самых разных видах деятельности [18].

Комплексное исследование психофизиологической эволюции взрослого человека от 18 до 35 лет, проведенное в 1960 г. под руководством Б.Г.Ананьева [1], выявило следующие особенности механизмов развития психических функций: развитие психофизиологических функций носит двухфазный характер. Первая фаза – фронтальный прогресс в развитии функций – наблюдается от рождения до ранней и средней зрелости. Вторая фаза – специализация психофизиологических функций – начинает активно проявляться после 26 лет. С 30 лет специализация доминирует, что связано с приобретением жизненного опыта и профессионального мастерства. Выявленная закономерность относится к высшим психическим функциям, таким как вербальный и невербальный интеллект, память; гетерохронность развития. На протяжении периода от 17 до 50 лет обнаруживается неравномерность в развитии вербально-невербальных компонентов интеллекта, изменяется структура их соотношения.

Для ранней зрелости (от 18 до 25 лет) свойственно усиленное развитие психических функций, характерны конструктивные, положительные сдвиги развития внимания, памяти, мышления. Стабилизация

наблюдается в микропериод 33-35 лет. До 35 лет продолжается становление целостности функциональной основы интеллектуальной деятельности человека. В этот период наблюдается высокое развитие внимания, памяти, мышления, которое снижается к 40 годам. После 35 лет уменьшается возможность новообразований под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями. В микропериод 41-50 лет отмечается статистически значимое снижение уровневой оценки мышления по сравнению с 36-40 годами.

Средний максимум творческой активности для многих специальностей наблюдается в 35-39 лет, однако в таких науках, как математика, физика, химия, пик творческих достижений зафиксирован до 30-34-летнего возраста; у геологов, медиков – в 35-39 лет, а для философии, психологии, политики – несколько позже, между 40 и 55 годами.

По справедливому замечанию А.К.Канатова, большое влияние на сохранность познавательных функций оказывают ценностные ориентации взрослых [8, С.329-335]. Такая личностная установка, как активное стремление к новому в самых различных областях жизнедеятельности, поиск информации, желание не останавливаться на достигнутом, положительно сказывается на уровне развития образного мышления. Установка на совершенствование своей профессиональной квалификации, систематическое обращение к специальной литературе способствуют развитию преимущественно вербально-логического мышления, а также образного и практического.

В микропериод 51-55 лет на уровень развития различных видов мышления, качества внимания и памяти влияют активные познавательные устремления в профессиональной сфере и в досуговой деятельности.

Важнейшими факторами оптимизации интеллектуального потенциала взрослых, по мнению Л.И.Анциферовой, выступают уровень образования, познавательная активность, вид и характер деятельности [2, С.52-60]. Объем вербального запечатления долговременной памяти во многом остается неизменным до старости, но ослабляется способность запечатления, кратковременная память, скорость реакции.

Чтобы охарактеризовать когнитивное развитие после юности, одни теоретики используют понятия: «диалектическое» мышление (способность обдумывания противоположных мыслей и синтезирование или интегрирование их), интеграции идеального и реального и самостоятельно выбранная позиция и ответственность. Другие исследователи говорят о постепенном совершенствовании и гибком использовании интеллекта для решения более сложных задач на разных возрастных этапах, о способности суждения и рассуждения, приобретающих индивидуальный характер.

Временная перспектива с возрастом расширяется. В зрелости изменения временной перспективы связаны с разным ощущением течения времени, в связи с изменением ценности времени оказывается все более значимым «личное время», благодаря развитию самосознания, осознанию конечности своего существования и необходимости реализовать свои возможности на протяжении не такой уж длительной жизни. Психологическое время наполнено событиями, будущими целями и мотивами, развернутыми в настоящей деятельности. Время, вместившее в себя много впечатлений, достижений, событий воспринимается как быстро протекающее и, став психологическим прошлым, кажется продолжительным. Психологический возраст зависит от сложившейся у человека временной перспективы, вне ее он не существует. В молодости вероятность соответствия психологического возраста хронологическому весьма велика. В зрелости психологический возраст в гораздо большей степени зависит от индивидуальных особенностей человека, от направленности его личности, специфики жизненных целей и их реализации. Рубежом, разделяющим зрелость и позднюю зрелость, считается уход на пенсию, окончание активной профессиональной деятельности, где человек сталкивается с последним кризисным периодом ухода на пенсию.

В разные периоды жизни человека наблюдается неравномерное развитие его психических функций. Так, наиболее высокая степень восприимчивости социального и профессионального опыта отмечается в пору от 18 до 25 лет. В эти годы происходят наибольшие изменения в интеллектуальных функциях. Это свидетельствует о подвижности и гибкости взаимосвязей между памятью и вниманием. В 26-29 лет вни-

мание по своему развитию опережает память и мышление. Это связано с резкой перестройкой личности: определяются жизненные позиции, меняется положение человека в семье, в трудовом коллективе. В 30-33 года вновь наступает высокое развитие всех интеллектуальных функций – памяти, мышления и внимания, которое снижается к 45 годам. Затем быстрота приема информации, ее переработки и реакции на нее, интенсивность внимания, а также эмоциональная уравновешенность и другие психологические показатели понижаются.

Выполняя функцию психологического фактора, образование отодвигает время наступления инволюции в психических функциях и интеллекте и тем самым предупреждает наступление старости. Развитие человека в период взрослости определяется сменой основных видов деятельности, прежде всего профессиональной. Именно в этот период наиболее полно выражено формирование человека как субъекта познания, общения и труда. Современное общество ставит перед взрослым человеком задачу непрерывного совершенствования своих знаний и профессионального мастерства, расширения сферы общения. При рассмотрении особенностей учения взрослых, необходимо учитывать психические особенности зрелого возраста.

Как было отмечено Б.Г.Ананьевым, интенсивность старения интеллектуальных функций зависит от двух факторов: внутренним фактором является одаренность человека, внешним – образование. Образование противостоит старению, затормаживает его процессы. Следует учесть, что до 35 лет происходит становление целостности функциональной основы интеллектуальной деятельности человека; в период между 26 и 35 годами повышается интегрированность межфункциональной системы; а в период между 35 и 46 годами под влиянием усиливающейся жесткости связей между функциями и их показателями происходит снижение возможностей новообразований [1]. Это создает противоречие, выражающееся в том, что сохраняется высокая интеллектуальная активность и продуктивность в привычных условиях профессиональной работы и вместе с тем возникают серьезные затруднения в овладении новыми видами деятельности. Поэтому подготовка, переподготовка и постоянное повышение квалификации работников, создание на

производстве системы непрерывного образования кадров – важные условия профессионального и интеллектуального развития человека. Существенное значение имеют время и форма приобретения работником среднего и высшего образования. Продолжительность обучения влияет на закрепление человека за определенной профессией, рост его квалификации, возможности перепрофилирования, способствует формированию активной жизненной позиции и т.д. Для взрослого профессиональная деятельность становится основным видом, обучение при этом отодвигается на второй план. На разных этапах взрослости отношение к обучению меняется, но зависимость этого отношения от ведущего вида трудовой деятельности сохраняется. Именно профессиональная деятельность формирует потребность взрослого в знаниях, его познавательные интересы и запросы, цели и мотивы.

Отличительные характеристики субъекта, проявляющиеся во взрослом возрасте, наиболее ярко проявляются во всех аспектах его жизнедеятельности, в социальном взаимодействии. Взрослый обучаемый характеризуется рядом специфических личностных особенностей, которые условно можно объединить в три группы: первую – связанную с повышением компетентности (осуществляет самоанализ и самооценку образовательной профессиональной деятельности); вторую – с личностным состоянием; третью – с определенными барьерами восприятия образовательной деятельности (в жизни они принадлежат каждому человеку).

Специфические особенности взрослого человека первой группы в том, что он владеет определенным объемом и уровнем общих и профессиональных знаний; имеет сложившийся и развивающийся профессиональный опыт работы; осуществляет самоанализ и самооценку образовательной профессиональной деятельности; имеет свое профессиональное мнение и отстаивает его со своих позиций; сознателен в развитии своей компетентности; с помощью учебы решает свои важные жизненные проблемы. Полученные знания стремится оперативно реализовать, осознает снижение своей профессиональной деятельности относительно новых требований в ее перестройке, пытается решить проблему, неоднозначен к самоанализу своей профессиональной и образовательной деятельности.

Вторая группа особенностей взрослого человека включает: осознание себя самостоятельной саморегулируемой личностью; утверждение себя, самореализацию; внутреннюю свободу; нравственную и социальную зрелость; значительную эмоциональную включенность в жизненные реалии; психологическую и физиологическую зрелость; усиление вербализации (умение выразить свое состояние словами); жизненный опыт; финансовую независимость; компромиссность при принятии решений; нравственную правовую и социальную ответственность.

Третья группа особенностей взрослого человека: усложнение с возрастом отношения к образованию; отсутствие или недостаточность умений, навыков к учебе; трудность отказа от системы установившихся полученных ранее знаний и устаревших на данный момент; установка на то, что они все знают; сложность смены наличного статуса руководителя на роль ученика; внутренняя неуверенность при снижении своей «профессиональной самооценки» в процессе возникновения необходимости перестройки своей деятельности с учетом новых требований. Все выше приведенные характеристики показывают, что процесс обучения взрослых имеет свою специфику.

По мнению С.И.Змеева, в данном контексте целесообразно рассматривать обучение как целенаправленное пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к общему и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике [6, с.66]. Данный подход наиболее четко отражает специфику обучения именно взрослых обучающихся как активных носителей предметно-практической активности и познания.

Согласно современным концепциям, развитие всех функций организма, включая психические, идет непрерывно в течение всей жизни человека. Этому посвящены работы Б.Г.Ананьева, В.А.Крутецкого, А.А.Леонтьева, Е.И.Степановой, И.А.Зимней и др. [9]. Высокий уровень развития одной функции может сохраниться вплоть до старости, а другой – только в юности и ранней зрелости. Одни функции начинают стареть чуть ли не с рождения, другие, достигнув совершенства в своем развитии, снижают уровень только в старости, а третьи даже в престарелом возрасте сохраняют тенденцию к улучшению.

В работах таких авторов, как А.Р. Лурия, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, Д.И. Фельдштейн, исследовались именно эти проблемы [9]. Говоря о социальных факторах долголетия, Б.Г.Ананьев, Ж.Л. Витлин, Е.И. Степанова отмечают образование взрослых как один из наиболее важных [1, 3].

Научные представления о взаимосвязях всех периодов человеческого развития, о возрастных изменениях интеллекта взрослого трудоспособного населения с определением сенситивных периодов необходимы для правильной организации учебно-воспитательной работы со взрослыми обучающимися. Организация учебного процесса будет правильной в том случае, когда выбор групповых и индивидуальных видов работы, методов отбора и учебной информации производится с учетом особенностей возрастного развития состава обучающихся.

Как показали исследования А.А.Смирнова, объем внимания взрослого человека в 2-3 раза больше объема внимания младшего школьника [4, с. 199-203], при этом у младших школьников непроизвольное внимание развито лучше, чем произвольное. Развитое произвольное внимание людей зрелого возраста позволяет им сосредотачиваться длительное время на учебном материале [3, с.11].

По вопросу о том, у кого лучше развиты те или иные свойства памяти – у детей или взрослых, отсутствует единая точка зрения. Память взрослого человека подвергается изменениям в процессе жизнедеятельности, причем разные стороны памяти в разные периоды жизни проявляются неодинаково, в одни периоды наблюдается подъем в показателях уровня развития, в других – временный спад. В результате исследований памяти у взрослых, проведенных Ж.Л.Витлиным, Е.И.Степановой, обнаружены наибольшие изменения в кратковременной вербальной памяти по зрительной и слуховой модальности. В развитии вербальной кратковременной памяти наиболее высокие показатели развития приходятся на возраст 18-30 лет и низкие с тенденцией снижения – на возраст 31-40 лет. Образная память с возрастом подвергается наименьшим изменениям, после 40 лет происходит значительное снижение уровня развития памяти. На основе данных работ были выявлены общие положения: у большинства взрослых наиболее распространены смешанный тип памяти, при этом зрительная память при-

водит к более высоким результатам запоминания, чем слуховая; мотивы запоминания, в том числе определенные установки на произвольное запоминание, оказывают у взрослых людей большое влияние на сохранение материала в памяти; взрослые с более высоким уровнем образования по показателям превосходят взрослых с более низким уровнем; фактор обучения у взрослых оказывает положительное влияние на повышение уровня развития мнемических функций [1, 3].

Далее рассмотрим особенности мышления на разных возрастных этапах: в 18-25 лет у человека преобладают образное и вербальное мышление, практическое мышление опережает в период с 27 до 38 лет. На этом фоне приблизительно после 30 и до 40 лет способность к образному мышлению начинает превышать способность к вербальному, при этом к 40 годам происходит приспособление интеллектуальных структур к особенностям и природе трудовой деятельности. После 40 и до 55 лет наблюдаются снижение доли практического мышления и выравнивание активности его образных и вербально-логических форм. Причем после 50 лет вербальное мышление начинает превалировать над образным. По меньшей мере дважды за это время у человека снижаются возможности памяти. Обычно это происходит в 34-35 и 45-50 лет. Однако за счет компенсаторных возможностей организма, перегруппировки мыслительных функций, сильной мотивации и осознания возрастной динамики своих способностей взрослый человек способен справиться с указанными изменениями.

Поскольку для взрослого человека любого возраста обучение становится одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом, он всегда хочет знать, зачем ему учить именно этот материал. Включаясь в образовательный процесс, взрослый человек стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения. В отличие от ребенка взрослый обычно не склонен имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. Напротив, выступая в роли потребителя образовательных услуг, взрослый больше заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного учащегося.

Обладая определенным опытом и субъектной позицией в образовании, современный взрослый человек способен сам оценить и выбрать способ и формы обучения, поэтому андрагогу необходима ориентация на восприятие и самовосприятие взрослого человека в ситуации его обучения. Обычно взрослый человек предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой другими людьми будет востребован его опыт и отношения, поэтому обучение взрослых предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки. В любом возрасте взрослого человека еще более, чем ребенка, сопровождает боязнь неуспеха в обучении, в связи с этим образовательный процесс продуктивнее строить с ориентацией на достижения [7, 12].

Подлинно субъектная позиция в образовании в любом возрасте должна подкрепляться наличием умения учиться, основными признаками которого являются: осознанность информационного запроса, выраженная в понимании смысла и целей обращения к тому или иному образовательному содержанию и его источникам; добровольное созидательное включение в образовательный процесс; способность к саморефлексии по поводу содержания, процесса, результатов обучения; критичность мышления, позволяющая адекватно оценивать и корректировать ход обучения; открытость и децентрированность мышления как способность видеть иные точки зрения; интерпретативная культура, позволяющая находить и предъявлять другим собственные смыслы; самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов; умение учиться в системе межсубъектных отношений.

Подготовка взрослого человека как «человека познающего» включает в себя: диагностику и освоение им собственных природных информационно-познавательных способностей и возможностей; организацию рефлексии по поводу владения технологиями самообразования; умение работать с информационными потоками; навыки накопления и упорядочивания информации; владение техникой скорочтения, стенографии, мнемотехническими приемами; освоение и расширение круга источников образовательной информации; анализ ресурсов и динамики развития собственных информационных потребностей и запросов, себя как субъекта обучения.

Содержание образования в системе обучения взрослых всегда носит открытый характер. У взрослого человека устанавливаются особые связи с источниками учебной информации. Ему нужно предоставить свободный выбор из широкого спектра литературы, программных продуктов, ориентируя на самостоятельный информационный поиск с использованием современных баз данных. Принцип аутентичности в образовании в данном случае очень важен, поскольку взрослый человек способен на собственную интерпретацию первичных источников. Однако нельзя не учитывать, что обычно обучение взрослого человека осуществляется в ситуации дефицита личного времени, поэтому здесь необходима очень четкая регламентация, учитывающая индивидуальные пожелания и возможности.

При организации обучения необходимо учитывать следующие особенности взрослых людей: осознанное отношение к процессу своего обучения; потребность в самостоятельности; потребность в осмысленности обучения (для решения важной проблемы и достижения конкретной цели), что обеспечивает мотивацию; практическая направленность в отношении обучения; стремление к применению полученных знаний, умений и навыков; наличие жизненного опыта – важного источника знаний; влияние на процесс обучения профессиональных, социальных, бытовых и временных факторов [14].

Таким образом, организуя обучение взрослых людей, необходимо представлять типичные внешние и внутренние трудности, с которыми сталкивается взрослый в современной образовательной ситуации. Также следует предоставить субъекту обучения свободный выбор из широкого спектра литературы, программных продуктов, ориентируя на самостоятельный информационный поиск с использованием современных баз данных, подбирать стили преподавания с учетом личностных особенностей, мотивов учащегося.

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Развитие психофизиологических функций взрослых людей: средняя зрелость: монография / Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова. – Москва: Педагогика, 1977. – 198 с.
2. *Анциферова, Л.И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблемы непрерывного образования / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1980. – Т.1. – № 2.

3. *Витлин, Ж.Л.* Методические рекомендации по учету психологических особенностей взрослых в процессе обучения иностранному языку / Ж.Л. Витлин; АПН СССР, НИИ общего образования взрослых. – Ленинград: НИИ общего образования взрослых, 1976. – 110с.
4. Вопросы психологии памяти: сб. ст. / Под ред. А.А. Смирнова. – Москва: АПН РСФСР, 1958. – 216 с.
5. *Змеев, С.И.* Технология обучения взрослых: учеб.пос. для студентов высших учебных заведений / С.И. Змеев. – Москва: Академия, 2002. – 128 с.
6. *Змеев, С.И.* Андрагогика: Становление и пути развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 2005. – №2.
7. *Канатов, А.К.* Обучаемость взрослых в различные периоды зрелости / А.К. Канатов // Психология развития : хрестоматия. – Санкт-Петербург, 2001. – С. 329-335.
8. *Кулюткин, Ю.Н.* Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – Москва: Просвещение, 1985. – 123 с.
9. *Матухин, Д.Л.* Психолого-возрастные особенности и основные психологические функции взрослых обучающихся / Д.Л. Матухин // Вестник Томского государственного университета. –2008. – Вып. № 308.
10. Психология развития / Под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. – Москва: ЧеРо, 2005. – 524 с.
11. Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г. Вершловского. – Санкт-Петербург, 1998.
12. *Слободчиков, В.И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб.пос. для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва, 1995.
13. Содержание и технологии образования взрослых: проблема опережающего образования: сб. науч. тр. / Ин-т образования взрослых Рос.акад. образования; под ред. А.Е. Марона. – Москва: ИОВ, 2007. – 118 с.
14. *Степанова, Е.И.* Психология взрослых – основа акмеологии / Е.И. Степанова. – Санкт-Петербург: Акмеологическая академия, 1995. – 168с.
15. *Степанова, Е.И.* Психология взрослых: экспериментальная акмеология / Е.И. Степанова. – Санкт-Петербург: Алетейя, 2000.
16. *Фельдштейн, Д.И.* Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн // Избр. психол. труды. – Москва: МПА, 1995.
17. *Шуба, А.А.* Взрослый человек как субъект обучения [Электронный ресурс.URL: http://www.zabgu.ru/sites/default/files/shuba_a.pdf].
18. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.

§2. Психология обучения взрослых

2.1. Мотивация учебной деятельности взрослого человека

Для начала представим основное определение термина «мотивация» в психологической науке.

Термин «мотивация» представляет собой более широкое понятие, чем термин «мотив». Данное понятие используется в современной психологии в двояком смысле как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение (сюда входят, в частности, потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и многое другое), и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне. Чаще всего в научной литературе мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Вопрос о мотивации деятельности возникает каждый раз, когда необходимо объяснить причины поступков человека. Причем любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае в качестве исходного и конечного пунктов объяснения выступают психологические свойства субъекта поведения, а во втором – внешние условия и обстоятельства его деятельности. В первом случае говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах и т. п., а во втором – о стимулах, исходящих из сложившейся ситуации. Иногда все психологические факторы, которые как бы изнутри, от человека, определяют его поведение, называют личностными диспозициями. Тогда, соответственно, говорят о диспозиционной и ситуационной мотивациях как аналогах внутренней и внешней детерминации поведения [6].

Внутренняя (диспозиционная) и внешняя (ситуационная) мотивации взаимосвязаны. Диспозиции могут актуализироваться под влиянием определенной ситуации, а активизация определенных диспозиций (мотивов, потребностей) приводит к изменению восприятия субъектом ситуации. Его внимание в таком случае становится избирательным, и субъект предвзято воспринимает и оценивает ситуацию исходя из ак-

туальных интересов и потребностей. Поэтому любое действие человека рассматривают как двояко детерминированное: диспозиционно и ситуационно.

Мотивы могут быть осознаваемыми и неосознаваемыми. Потребность активизирует организм, стимулирует его поведение, направленное на поиск того, что требуется. Количество и качество потребностей, которые имеют живые существа, зависит от уровня их организации, от образа и условий жизни, от места, занимаемого соответствующим организмом на эволюционной лестнице. Меньше всего потребностей у растений, которые имеют нужду только в определенных биохимических и физических условиях существования. Больше всего разнообразных потребностей у человека, который, кроме физических и органических потребностей, обладает еще и духовными, социальными. Социальные потребности выражаются в стремлении человека жить в обществе, взаимодействовать с другими людьми.

Основные характеристики человеческих потребностей — сила, периодичность возникновения и способ удовлетворения. Дополнительной, но весьма существенной характеристикой, особенно когда речь идет о личности, является предметное содержание потребности, т. е. совокупность тех объектов материальной и духовной культуры, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена. Побуждающим к деятельности фактором является цель. Целью называют осознаваемый результат, на достижение которого в данный момент направлено действие, связанное с деятельностью, удовлетворяющей актуализированную потребность. Если всю сферу осознанного поведения представить в виде своеобразной арены, на которой разворачивается красочный и многогранный спектакль человеческой жизни, и допустить, что наиболее ярко в данный момент на ней освещено то место, которое должно приковывать к себе наибольшее внимание зрителя (самого субъекта), то это и будет цель. Психологически цель есть то мотивационно побудительное содержание сознания, которое воспринимается человеком как непосредственный и ближайший ожидаемый результат его деятельности. Цель является основным объектом внимания, который занимает определенный объем кратковременной и опера-

тивной памяти; с ней связаны разворачивающийся в данный момент времени мыслительный процесс и большая часть всевозможных эмоциональных переживаний [2].

Принято различать цель деятельности и жизненную цель. Это связано с тем, что человеку приходится выполнять в течение жизни множество разнообразных деятельностей, в каждой из которых реализуется определенная цель. Но цель любой отдельной деятельности раскрывает лишь какую-то одну сторону направленности личности, проявляющуюся в данной деятельности. Жизненная цель выступает в качестве обобщающего фактора всех частных целей, связанных с отдельными деятельностями. В то же время реализация каждой из целей деятельности есть частичная реализация общей жизненной цели личности. С жизненными целями связан уровень достижений личности. В жизненных целях личности находит выражение сознаваемая ею «концепция собственного будущего». Осознание человеком не только цели, но и реальности ее осуществления рассматривается как перспектива личности. Состояние расстройств, подавленности, свойственное человеку, осознающему невозможность осуществления перспективы, называется фрустрацией. Это состояние возникает в тех случаях, когда человек на пути к достижению цели сталкивается с реально непреодолимыми препятствиями, барьерами или когда они воспринимаются как таковые [2].

Мотивационную сферу человека, с точки зрения ее развитости, можно оценивать по следующим параметрам: широта, гибкость и иерархизированность. Под широтой мотивационной сферы понимается качественное разнообразие мотивационных факторов — диспозиций (мотивов), потребностей и целей. Чем больше у человека разнообразных мотивов, потребностей и целей, тем более развитой является его мотивационная сфера. Гибкость мотивационной сферы выражается в том, что для удовлетворения мотивационного побуждения более общего характера (более высокого уровня) может быть использовано больше разнообразных мотивационных побудителей более низкого уровня. Например, более гибкой является мотивационная сфера человека, который в зависимости от обстоятельств удовлетворения одного и того же мотива может использовать более разнообразные средства, чем дру-

гой человек. Следует отметить, что широта и гибкость характеризуют мотивационную сферу человека по-разному. Широта – это разнообразие потенциального круга предметов, способных служить для данного человека средством удовлетворения актуальной потребности, а гибкость – подвижность связей, существующих между разными уровнями иерархической организации мотивационной сферы: между мотивами и потребностями, мотивами и целями, потребностями и целями. Следующая характеристика мотивационной сферы – это иерархизированность мотивов. Одни мотивы и цели сильнее других и возникают чаще; другие – слабее и актуализируются реже. Чем больше различий в силе и частоте актуализации мотивационных образований определенного уровня, тем выше иерархизированность мотивационной сферы [6].

Важно отметить, что проблема изучения мотивации в психологии всегда привлекала внимание исследователей. Поэтому существует много разнообразных концепций и теорий, посвященных мотивам, мотивации и направленности личности. Рассмотрим в общих чертах некоторые из них. В отечественной психологии формирование и развитие мотивационной сферы у человека рассматривается в рамках психологической теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым. Вопрос об образовании новых мотивов и развитии мотивационной сферы является одним из самых сложных и до конца не изученным. А.Н. Леонтьев описал лишь один механизм образования мотивов, который получил название механизма сдвига мотива на цель (другой вариант названия данного механизма — механизм превращения цели в мотив). Суть данного механизма состоит в том, что в процессе деятельности цель, к которой в силу определенных причин стремился человек, со временем сама становится самостоятельной побудительной силой, т.е. мотивом. Центральный момент данной теории заключается в том, что мотив, из-за которого мы стремимся к достижению цели, связан с удовлетворением определенных потребностей. Но со временем цель, которой мы стремились достичь, может превратиться в насущную потребность. Например, часто родители, для того чтобы стимулировать интерес ребенка к чтению книг, обещают ему купить какую-нибудь игрушку, если он прочитает книгу. Однако в процессе чтения у ребенка воз-

никает интерес к самой книге, и постепенно чтение книг может стать одной из основных его потребностей. Этот пример поясняет механизм развития мотивационной сферы человека за счет расширения количества потребностей. При этом самым существенным является то, что расширение количества потребностей, т. е. расширение перечня того, в чем нуждается человек, происходит в процессе его деятельности, в процессе его контакта со средой. Исторически сложилось так, что в отечественной психологии формирование мотивационной сферы человека в процессе его онтогенеза рассматривается в рамках формирования интересов человека как основных причин, побуждающих его к развитию и деятельности. Интересы отражают, прежде всего, познавательные потребности человека. Поэтому в отечественной психологии развитие мотивационной сферы, как правило, рассматривается в единстве с общим развитием психики человека, особенно его познавательной сферы [5].

Юношеский возраст характеризуется дальнейшим развитием интересов, и прежде всего познавательных. Учащиеся старших классов стремятся к более глубоким и систематическим знаниям в интересующих их областях научного познания. В процессе дальнейшего развития и деятельности формирование интересов, как правило, не прекращается. С возрастом у человека также наблюдается появление новых интересов. Однако этот процесс в значительной степени носит осознанный или даже плановый характер, поскольку эти интересы в значительной мере связаны с совершенствованием профессиональных навыков, развитием семейных отношений, а также с теми увлечениями, которые по той или иной причине не были реализованы в юношеском возрасте [7].

В процессе взросления многие ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К их числу следует отнести мотивацию достижения, или мотивацию избегания неудачи, мотив власти, мотив оказания помощи другим людям (альтруизм), агрессивные мотивы поведения и др. Доминирующие мотивы становятся одной из основных характеристик личности, отражающейся на особенностях других личностных черт. Например, установлено, что у людей, ориентированных

на успех, чаще преобладают реалистические, а у индивидов, ориентированных на избегание неудач, — нереалистические, завышенные или заниженные, самооценки. Отчего зависит самооценка? Уровень самооценки в значительной степени связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью человека собой, своей деятельностью, возникающей в результате достижения успеха или появления неудачи. Сочетание жизненных успехов и неудач, преобладание одного над другим постоянно формируют самооценку личности. В свою очередь, особенности самооценки личности выражаются в целях и общей направленности деятельности человека, поскольку в практической деятельности он, как правило, стремится к достижению таких результатов, которые согласуются с его самооценкой, способствуют ее укреплению [8].

С самооценкой личности тесно связан уровень притязаний. Под уровнем притязаний подразумевается результат, которого субъект рассчитывает достичь в ходе своей деятельности. Следует отметить, что существенные изменения в самооценке происходят в том случае, когда сами успехи или неудачи связываются субъектом деятельности с наличием или отсутствием у него необходимых способностей. Мотивы аффилиации (мотив стремления к общению) и власти актуализируются и удовлетворяются только в общении людей. Мотив аффилиации обычно проявляется как стремление человека наладить добрые, эмоционально положительные взаимоотношения с людьми. Внутренне, или психологически, он выступает в виде чувства привязанности, верности, а внешне — в общительности, в стремлении сотрудничать с другими людьми, постоянно находиться вместе с ними. Следует подчеркнуть, что отношения между людьми, построенные на основе аффилиации, как правило, взаимны. Партнеры по общению, обладающие такими мотивами, не рассматривают друг друга как средство удовлетворения личных потребностей, не стремятся к доминированию друг над другом, а рассчитывают на равноправное сотрудничество. В результате удовлетворения мотива аффилиации между людьми складываются доверительные, открытые взаимоотношения, основанные на симпатиях и взаимопомощи [9].

В качестве противоположного мотиву аффилиации выступает мотив отвержения, проявляющийся в боязни быть непринятым, отвергнутым значимыми для личности людьми. Доминирование у человека мотива аффилиации порождает стиль общения с людьми, характеризующийся уверенностью, непринужденностью, открытостью и смелостью. Напротив, преобладание мотива отвержения ведет к неуверенности, скованности, неловкости, напряженности. Преобладание данного мотива создает препятствия на пути межличностного общения. Такие люди вызывают недоверие к себе, они одиноки, у них слабо развиты умения и навыки общения. Другим весьма значимым мотивом деятельности личности является мотив власти, определяющийся как устойчивое и отчетливо выраженное стремление человека иметь власть над другими людьми. Г. Мюррей дал такое определение этому мотиву: мотив власти – это склонность управлять социальным окружением, в том числе людьми, воздействовать на поведение других людей разнообразными способами, включая убеждение, принуждение, внушение, сдерживание, запрещение и т.п. [10].

Другой исследователь мотивации власти Д. Верофф попытался определить психологическое содержание мотива власти. Он считает, что под мотивацией власти понимается стремление и способность получать удовлетворение от контроля над другими людьми. По его мнению, признаками наличия у человека мотива, или мотивации, власти являются выраженные эмоциональные переживания, связанные с удержанием или утратой психологического или поведенческого контроля над другими людьми.

По отношению человека к временным периодам своей жизни В.И. Ковалёв выделяет несколько типов поведения во взрослом возрасте [7]:

- стихийно-обыденный тип: личность зависит от событий и обстоятельств жизни; она не успевает за временем, не может организовать последовательности событий: поведение такого человека ситуативно, безынициативно;

- функционально-действенный тип: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности, но инициатива охватывает только отдельные периоды жизни; у такого человека отсутствует «жизненная линия»;

- созерцательно-продолженный тип: личность пассивно относится к времени своей жизни, у неё отсутствует чёткая организация времени жизни;

- созидательно-преобразующий тип: личность продлительно организует время, связывает его со смыслом жизни, с решением общественных проблем.

Взрослый человек, продолжающий своё образование, выступает как субъект инновации. В данном случае – это человек, познающий и преобразующий окружающий мир, обладающий сознанием и волей, способный действовать целенаправленно. Процесс развития в зрелом возрасте отличается от процессов развития в детстве, отрочестве, юности. Изменения мышления, поведения и личности взрослого человека лишь в незначительной степени обусловлены хронологическим возрастом или специфическими изменениями в организме, в основном они определяются личностными, социальными и культурными событиями или факторами [7].

В период зрелости обучающийся вступает в процесс учения там и тогда, когда ощущает жизненную необходимость такого учения. Он сам организует свою жизнь, сам принимает решения, а обучение выступает в этот период как самообразовательная деятельность, в которую включаются по собственному решению и вид которой избирателен. Мотивация, как и другие высшие психические функции, – социально обусловленное образование, она складывается и изменяется в жизнедеятельности человека, его общественной практике. Мотивационно-потребностная сфера развивается в единстве с интеллектуально-операционной сферой, и можно говорить об их взаимовлиянии. Способности человека связаны с мотивационными механизмами, так как определяют мотивационную сферу и испытывают на себе её влияние как в содержательном, так и в динамическом отношении [7].

Качественный состав и уровень формирующихся функциональных возможностей человека (физических, интеллектуальных, эмоциональных, коммуникативных и пр.) обуславливает обычно и формирование соответствующих потребностей, интересов к данным видам деятельности (силы побуждений и уровня функциональных возможно-

стей). Мотивация обучающегося складывается из ряда постепенно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения, его мотивы, интересы) [8].

Многими психологами мотив трактовался как побудительная (движущая) сила, побуждение. Разделяют эту точку зрения на мотив В.И. Ковалев, Х. Хекхаузен, А.А. Файзуллаев. Например, В.И. Ковалев рассматривает побуждение как самостоятельный психологический феномен, хотя и проистекающий от отражения в сознании потребностей, но имеющий свою специфику [7].

В связи с этим он отделяет мотив от установок, целей, отношений, состояний, влечений, желаний. Х. Хекхаузен пишет, что стимул вызывает действие или поступок не прямо, а опосредованно, через мотив: побудителем мотива является стимул, а побудителем действия или поступка – внутренне осознанное побуждение, принимаемое им в качестве мотива [16].

Мотив в учебной деятельности – направленность обучающегося на отдельные стороны учебного процесса – связан с внутренним отношением обучающегося к ней. К видам мотивов относят познавательные и социальные мотивы [9]. И познавательные, и социальные мотивы могут иметь разные уровни: широкие познавательные мотивы (ориентация на овладение новыми знаниями, фактами, явлениями, закономерностями), учебно-познавательные мотивы (ориентация на усвоение способов добывания знаний), мотивы самообразования (ориентация на приобретение дополнительных знаний и затем – на построение специальной программы самосовершенствования). Социальные мотивы могут иметь следующие уровни: широкие социальные мотивы (понимание социальной значимости учебно-профессиональной деятельности), узкие социальные, или позиционные, мотивы (стремление к повышению социальной и профессиональной компетентности, достижение общественного признания), мотивы социального сотрудничества (ориентация на взаимодействие с другими людьми) [9].

Выделяются следующие специфические отличительные характеристики учебной деятельности взрослого [4]: осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; обладает жизненным (быто-

вым), профессиональным, социальным опытом, который становится более важным источником обучения его самого и его коллег; в основе готовности к обучению лежит стремление решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей; стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков, качеств; учебная деятельность в значительной степени обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

Существуют внутренние и внешние мотивации. Внутренняя мотивация учебной деятельности взрослого, согласно Ю.Н. Кулюткину и Г.С. Сухобской, неоднородна, но может быть сведена к трем типам: а) утилитарная мотивация; б) мотивация престижа; в) мотивация, при которой знания превращаются в самоцель [12]. Утилитарная мотивация может быть узкой, определяемой только ложными личными потребностями человека, и широкой, при которой личные потребности увязаны с потребностями социальными. В обоих случаях она порождается социально-профессиональной практикой человека и возникновением у него потребности эту практику совершенствовать. Во втором случае личная потребность совпадает с потребностями профессиональной организации, в которой человек работает, и общества. Мотивация престижа – тоже стимул для включения взрослого в учение, так как в этом случае он получает удовлетворение, выделяясь из среды окружающих его людей, в этом учении не участвующих. Приобретение знаний ради самих знаний встречается реже, но также характерно для отдельных личностей, увлеченных каким-либо видом познания. Таким образом, взрослый человек включен в процесс накопления личного капитала в виде образования, причем этот личный капитал приобретает наибольшую общественную значимость широкой утилитарной мотивации, поскольку образование ведет к изменению характера и качества деятельности человека всесторонне. Проблема внутреннего стимула взрослого к учению связана с его социальным менталитетом. Если отсутствует внутренняя мотивация к новым профессиональным знаниям, следовательно, нет и добровольного, осознанного включения в учебный процесс [12].

«Для того чтобы действие было целенаправленным, человек должен сознавать, в чем именно он нуждается, чего ему, действительно, не хватает... Зависимость мотива от осознания цели – это его зависимость от правильного понимания объективной действительности и тех требований, которые она предъявляет к действиям и поступкам человека... Благодаря положительному отношению к конечной цели деятельности изменяется и отношение к тем действиям, которые служат средством достижения этой цели, действие становится более интересным и привлекательным, потому что значительной представляется конечная цель, ради которой оно выполняется» [11].

Одним из важнейших путей оптимизации процесса обучения взрослых является управление мотивацией взрослых обучаемых, основанное на результатах научного анализа ее особенностей и закономерностей: «Значение мотивационной основы конкретного процесса учения равносильно знанию движущей силы этого процесса. Никакой, даже очень квалифицированный, преподаватель не достигнет желаемого результата, если усилия его не будут согласованы с мотивационной основой конкретного процесса учения» [12, с. 40].

Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев // Избранные психологические труды. – Москва, 1980. – Т. 1.
2. *Василюк, Ф.Е.* Жизненный мир и кризис / Ф.Е. Василюк // Психологический журнал. - 1995. - № 3.
3. *Гершунский, Б.С.* Философия образования / Б.С. Гершунский. – Москва: Флинта, 1998.
4. *Змеев, С.И.* Технология обучения взрослых / С.И. Змеев // Педагогика. - 1998. - № 7.
5. *Зинченко, В.П.* Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Б.Б. Моргунов. – Москва, 1994.
6. *Ильин, Е.П.* Мотивация и мотив / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2000.
7. *Ковалёв, В.И.* Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. - Москва, 1988.
8. *Маркова, А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. - Москва, 1996.

9. *Маркова, А.К.* Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - Москва, 1990.
10. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. - Москва, 1998.
11. *Мерлин, В.С.* Лекции по психологии мотивов человека / В.С. Мерлин. - Пермь, 1971.
12. Мотивации познавательной деятельности / Под.ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - Ленинград, 1972.
13. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. - Москва, 1972.
14. *Степанова, Е.И.* Психология взрослых – основа акмеологии / Е.И. Степанова. – Санкт-Петербург, 1995.
15. *Файзуллаев, А.А.* Мотивационные кризисы личности / А.А. Файзуллаев // Психологический журнал. - 1989. - № 3.
16. *Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - Москва, 1986. - Т. 1-2.

2.2. Индивидуализация и дифференциация обучения взрослых

Современный этап строительства и реформирования высшей школы в Российской Федерации предъявляет качественно новые требования к организации, содержанию и методике процесса обучения в высших учебных заведениях, его индивидуализации и дифференциации. Стремительные социальные перемены, происходящие в обществе, формируют потребность в специалистах нового склада. Обществу требуются динамичные, современно мыслящие и действующие специалисты, обладающие высоким профессионализмом, развитыми творческими способностями, готовностью к самостоятельной постановке проблем и их решению.

К началу XXI в. система обучения взрослого населения, подрастающего поколения, в том числе студентов вузов, вошла в кризисное состояние.

В целях улучшения качественных параметров всей системы обучения на первый план выдвигается проблема повышения качества подготовки специалистов в высшей школе. Предпосылками этого процесса выступают следующие положения: трансформация самой педагогики

высшей школы; резкое увеличение объема информации; продолжающиеся социальные изменения в обществе; мероприятия организационного характера; необходимость перехода от фронтального к индивидуальному и дифференцированному обучению.

Эти факторы обуславливают необходимость усиления результативности процесса обучения студентов вузов на основе его индивидуализации и дифференциации, позволяющей наиболее полно раскрыть их потенциальные возможности. В связи с этим индивидуализация и дифференциация обучения в высших учебных заведениях приобретает сегодня характер актуальной педагогической проблемы, которая должна быть исследована, причем как со стороны педагогов, так и со стороны обучаемых.

Обучение относится к основным видам деятельности наряду с игрой, трудом и общением. Рассмотрим подробнее когнитивный аспект обучения. Это деятельность, направленная на усвоение новой информации обучающимся при максимальной его активности в соответствии с поставленными целями и задачами. В процессе обучения происходит управляемое изменение поведения человека. С точки зрения когнитивной психологии, обучение - это управление процессом приобретения новых знаний, формирование способностей и в целом когнитивных структур, организация познавательной активности ученика. Следует различать понятия *научение* (внутренний процесс изменения познавательных и личностных структур человека), *учение* (своего рода промежуточный результат научения, означающий осознанное использование полученных знаний в конкретных поведенческих ситуациях) и *обучение* (результативный уровень научения, характеризующийся приобретением нового опыта). Как сказано выше, обучение имеет системно-структурную организацию. В этой системе можно выделить следующие структурные компоненты:

1. *Мотивационный, или побудительный, компонент*, включающий познавательные потребности и сформированные на их основе мотивы обучения. Обучение – это всегда процесс активного взаимодействия обучающегося и обучающего. Очень часто в качестве мотива учебной деятельности выступает интерес. В ходе обучения этот мотив претер-

певае изменения. На первых этапах обучения интерес чаще всего ориентирован на внешние характеристики учения: на визуальные и организационные признаки. Затем интерес переносится на результат деятельности, т.е. собственно «что у меня получается?». И на последнем этапе переносится на процесс обучения - становится интересно собственно учиться, получать новые знания. Наличие интереса к учебе вызывает положительные эмоции и стимулирует активность обучающегося.

2. *Программно-ориентировочный компонент*, основным элементом которого является осознание цели обучения как предвосхищение конечного результата и формирование ориентировочной основы деятельности. В процессе обучения должны сформироваться элементы индивидуального опыта в форме знаний и навыков; отдельные знания формируются в систему абстрактных понятий, представляющую субъективную модель реальной действительности. Формирование такой модели и является для обучающегося целью обучения, достижение которой начинается с получения и усвоения информации, составляющей впоследствии информационно-ориентировочную основу деятельности. На этой основе вырабатывается программа действий обучения.

3. *Действенно-операционный компонент*, в основе которого лежат действия и операции, с помощью которых реализуется деятельность обучения. В структуре учебной деятельности выделяются действия уяснения содержания учебного материала и действия отработки учебного материала, так называемые исполнительные учебные действия. Кроме исполнительных, учебная деятельность включает и контрольные, позволяющие проводить оценку и корректировку исполнительных действий. Указанные учебные действия осуществляются с помощью активизации высших психических функций и способностей, которые в практике обучения нередко тоже называют действиями: мыслительными, перцептивными, мнемическими и т.д. Конкретным способом осуществления учебных действий являются операции (например, операция вычисления, освоение конкретного типа решения задачи, операция анализа литературного произведения и т.п.).

Учение дается легче тому, у кого лучше память, быстрее работает мышление, он скорее может сообразить, обнаружить нестандартный путь решения и т.д. Следовательно, обучение необходимо начинать с развития общих психических способностей: умения хорошо и быстро запоминать, размышлять, понимать абстрактную мысль, «видеть» неочевидное.

Упражнение – основная форма осуществления учебной деятельности; активный процесс систематического и целенаправленного выполнения какого-либо действия с целью его усвоения и совершенствования. Бихевиористами был исследован «закон упражнения», сущность которого в том, что при равных условиях осуществления деятельности повторение конкретного действия облегчает усвоение нового поведения, приводит к повышению скорости его выполнения и уменьшению ошибок. Впоследствии было выяснено, что данный закон имеет ограничения. Не при всяких условиях многократное повторение способствует эффективному упрочению навыка или приобретению новых знаний. Например, при формировании ряда интеллектуальных знаний и креативных способностей классическое упражнение неэффективно, однако при формировании большей части моторных навыков повторение – весьма важный фактор.

Упражнение будет успешным, если соблюдаются следующие условия:

1. Осознание цели упражнения и показателей правильности его выполнения.
2. Четкое осознание правил выполнения упражнения.
3. Понимание последовательности и техники выполнения упражнения.
4. Многократное выполнение упражняемых действий.
5. Наличие обратной связи во время выполнения упражнений. Ученик должен постоянно знать, на каком уровне совершенствования он находится, и определять это по доступным и понятным уму критериям.
6. Постоянный контроль и анализ причин ошибок, допускаемых учеником.
7. Формирование у ученика навыков самоконтроля, результатов своих действий.

8. Постепенное усложнение упражнений в направлении повышения трудности заданий.

В целом упражнения позволяют активно формировать многие навыки, особенно перцептивно-моторные и интеллектуальные.

Указанные выше компоненты связаны в единую систему обучения.

Особенности обучения взрослых*. Зарубежный и имеющийся отечественный опыт обучения взрослых дает основание утверждать, что в основу повышения квалификации педагогов может быть положен деятельностный подход, который, в отличие от традиционного, знаниевого, находит свое выражение в применении различного рода интерактивных методов обучения, основанных на принципе «от деятельности к знанию». Это будет способствовать решению вопросов мотивации и самоопределения обучающегося, обеспечения стимулирования его профессионального роста и одновременно овладения новыми знаниями и способами реорганизации имеющегося опыта.

Интегральным критерием качества профессионального обучения с позиции деятельностного подхода будет способность взрослого обучающегося к самореализации в конкретном виде профессиональной деятельности.

Этот интегральный критерий является синтезом таких критериев, как:

- уровень способности к саморазвитию;
- уровень способности к преобразующей деятельности;
- уровень способности к рефлексии (прежде всего на содержание, деятельность и самоизменение);
- сформированность умений самостоятельно ставить и решать собственные профессиональные задачи.

Таким образом, ориентация в обучении на задачи целостного развития личности профессионала обуславливает необходимость в отказе от традиционной модели обучения и адаптации к целям обучения взрослых имеющих в современной практике моделей развивающего обучения. Одной из таких моделей может быть личностно ориентированная (далее – ЛО), которая в отличие от традиционной модели предпо-

*По материалам: Долженко Ю.А. Теоретико-методологические основы гуманитаризации повышения квалификации педагогов. Барнаул, 2003.

лагает целостный взгляд на обучаемого как на личность — гармонию ума, души и сердца. Здесь ведущим становится ориентация на потребности, личный опыт и уровень актуального развития личности обучаемого и построение образовательного процесса в зоне его ближайшего саморазвития, т. е. определение индивидуальной траектории непрерывного самообразования специалиста. В качестве основного результата будет выступать развитие универсальных культурно-исторических способностей личности и, прежде всего, творческих, рефлексивных, коммуникативных, мыслительных.

Не останавливаясь подробно на преимуществе этой модели, попробуем представить ее в обобщенном виде.

Таблица 2

Модель личноно ориентированного образования взрослых

№	Параметры	Характеристика
1	Системные свойства	<ul style="list-style-type: none"> - направленность на интеграцию целостного развития личности взрослого обучающегося и задачи развития организации, а не только удовлетворение индивидуальных запросов; - интеграция обучения, профессионального развития в единый образовательный процесс; - наличие вариативности, индивидуального смысла в контексте решения профессионального роста взрослого обучающегося, создание условий для свободного самоопределения; - единица деятельности – шаг в личноно-профессиональном, духовном развитии; - изменения в структуре личности профессионала и содержания деятельности организации; - использование индивидуального жизненного и профессионального опыта, опыта коллег, национальных традиций; - наличие у обучаемого определенного уровня собственной профессиональной деятельности.
2	Цели	<ul style="list-style-type: none"> - развитие способностей к различным видам деятельности (творческо-преобразующей, рефлексивной, коммуникативной, духовной и т.д.); - саморазвитие личностных и профессиональных качеств, создающих условия для более высокого уровня целостного развития личности специалиста и достижений организации

3	Результат	- готовность к различным видам деятельности; - обогащение духовного и развивающего потенциала
4	Содержание	- вариативное, идущее от запросов и потребностей обучающегося, обогащенное достижениями современной психолого-педагогической науки; - проектируемое с участием слушателей
5	Тип знания и способ его получения	- открытое; - проблемное, личностно окрашенное; - знание получено через овладение различными способами самообразования и выступает в качестве функции развития профессиональных способностей
6	Принципы	- приоритета индивидуальности; - преобразующей деятельности (каждый из 2 субъектов, реализуя собственную деятельность, находится в состоянии взаимообусловленного самообразования); - системности, проблемности, целостности; - вариативности способов деятельности; - рефлексивности (рефлексия является смысловым центром личности и механизмом психического и духовного развития личности); - диалогичности; - дифференциации и индивидуализации, способствующих выходу в режим индивидуального самоопределения; - учета жизненного и профессионального опыта; - перспективного, опережающего обучения
7	Характер деятельности	- совместно-распределенная, инвариантная, структура которой выглядит так: учебно-профессиональная проблема – учебная деятельность – рефлексия – личностно окрашенное знание, выводящее на осмысление, преобразование имеющегося опыта собственных ценностей в условиях осмысления и ценностей своей школы
8	Характер взаимодействия	- ориентация на совместную деятельность как самих обучающихся, так и преподавателя со слушателями, содейтельность SS, сотрудничество; - открытость к взаимодействию; - инициативность.

9	Ведущие технологии и методы	<ul style="list-style-type: none"> - проблемно-поисковые, исследовательские, креативные; - коллективные способы обучения с выходом на реализацию индивидуальных проектов; - моделирование; - дискуссия, мозговой штурм, анализ проблемных ситуаций, контекстное обучение; - рефлексивные
10	Контроль и оценивание	<ul style="list-style-type: none"> - преобладает диагностика процесса индивидуального продвижения; - основа контроля – освоение способов профессиональной и других видов жизнедеятельности; - самодиагностика и самооценка собственных достижений и трудностей; - контроль основан на овладении рефлексией

Для работы в концепции ЛО обучения требуется преподаватель, обладающий:

- системным мышлением, охватывающим целостное понимание профессиональной деятельности, себя и своего места в данной системе;
- навыками анализа и проектирования образовательных программ и лично-профессиональной деятельности педагога;
- умениями и навыками рефлексивного анализа, необходимыми для осуществления организационной и методической деятельности;
- сформированными навыками организации групповой работы;
- социально-психологической компетентностью, навыками эффективного педагогического общения и методами педагогического воздействия на слушателей;
- современными методами обучения взрослых на основе знаний андрагогики;
- технологиями построения учебного процесса;
- навыками мотивирования слушателей на задачи развития непрерывного обучения;
- умениями конструирования социально-педагогических ситуаций, приводящих в действие механизмы самоорганизации и саморазвития.

Исходя из заданных характеристик преподавателя процесс подготовки таких кадров должен строиться на овладении ими многопозиционной деятельностью (преподаватель СПК-тьютор, инноватор, методолог, эксперт, методист, организатор, проектировщик образовательных ситуаций, разработчик содержания обучения повышения квалификации и т. д.).

Для того чтобы оправдать ожидания взрослой аудитории и выстроить личностно ориентированное обучение, преподавателю полезно перед началом обучения выяснить у слушателей мотивы, побудившие их к обучению, цели, которые они ставят перед обучением, а также оценить их предшествующий опыт по самообразованию и дополнительному обучению. Примерные вопросы для такого интервью:

- *Какой опыт Вы имеете в сфере самообразования?*
- *Какие цели Вы ставили перед собой? Какие причины побудили Вас к выбору проблемы самообразования?*
- *Почему Вы были заинтересованы в получении знаний именно в этой области?*
- *Где именно Вы занимались самообразованием и как?*
- *Встретились ли Вы с какими-либо проблемами, препятствующими Вашему профессиональному развитию?*
- *Сколько времени Вы затратили на собственную образовательную программу?*
- *Оказалась ли эта программа полезной для Вас?*
- *Что Вы хотите изменить, находясь на курсах?*

Стили обучения взрослых. При работе со взрослой аудиторией, в зависимости от ее подготовленности и целей курсовой подготовки, содержания образования, обычно используются три основных стиля обучения взрослых:

- зависимый стиль, когда ведущая роль в обучении принадлежит преподавателю. Такой стиль целесообразен при изучении нового, незнакомого для слушателей материала, технологий. В основе стиля лежат знания и авторитет преподавателя;
- стиль сотрудничества, когда преобладает активное участие слушателей в овладении материалом. Применяется, когда обучающиеся

имеют определенные знания и представления об изучаемой проблеме. Такой стиль позволяет приспосабливаться к разной аудитории, привлекать в ходе обучения знания, имеющиеся у слушателей. Авторитет преподавателя не задан изначально, а возникает в процессе обучения;

- независимый стиль, когда слушатели в основном самостоятельно овладевают материалом при консультировании и организационной поддержке со стороны преподавателя. Применяется при наличии у обучающихся достаточных знаний и навыков самостоятельной работы, в основном при индивидуальном обучении и работе в малых группах со сходными интересами.

Преподаватель обязан выбрать наиболее подходящий стиль обучения в каждой конкретной аудитории. Однако до знакомства со слушателями он может не знать уровня их подготовки и предпочтений в обучении. В этом случае может быть проведен тест среди слушателей на выбор предпочтительного для них стиля обучения.

Приведем в качестве примера возможное содержание такого теста на определение предпочитаемого стиля обучения.

Для того чтобы определить Ваши предпочтения по отношению к обучающему процессу, представьте себе, в каких занятиях Вам больше всего хотелось бы принять участие. Затем прочитайте внимательно каждое утверждение и решите, согласны ли Вы с ним. Если согласны, поставьте галочку или крестик рядом с номером этого утверждения. Если же данное утверждение не соответствует Вашему представлению о предпочитаемом обучении, не ставьте рядом с ним никаких отметок. После того, как Вы полностью завершили работу, вернитесь к началу списка и обведите кружком десять наиболее важных, с Вашей точки зрения, утверждений.

1. Преподаватель предлагает новый материал участникам в форме лекции.

2. Преподаватель вместе с обучающимися участвует в выполнении обучающих упражнений.

3. Преподаватель планирует и определяет виды деятельности на семинаре.

4. Преподаватель и обучающиеся несут равную ответственность за отбор материала и тем занятий.

5. Участники часто подвергают критике работу друг друга при пассивном поведении преподавателя или при минимальном руководстве с его стороны.

6. Обучающиеся в основном сами планируют занятия и изучают интересующие их темы при минимальном руководстве со стороны преподавателя.

7. Главная роль преподавателя — стимулировать участников к дальнейшей совместной работе, к поиску и рассмотрению возможных альтернатив, к продвижению вперед к намеченной ими цели.

8. Преподаватель обсуждает с участниками обучения подробный план организации занятий.

9. Преподаватель приветствует идеи всех участников, даже если, по сути, не согласен с ними.

10. Преподаватель сам отбирает содержание курса.

11. Обучающихся побуждают к работе в направлении достижения интересующих их целей, даже если это каким-то образом меняет план занятий.

12. Участники и преподаватель в равной степени ответственны за то, чтобы занятия максимально соответствовали их потребностям.

13. Преподаватель не так хорошо знает предмет обсуждения, как сами участники.

14. Преподаватель разрешает обучающимся самим судить об успехе семинара (курса).

15. Преподаватель идет на то, чтобы высказывания и пожелания участников влияли на план занятий.

16. Обучающиеся сами оценивают свои успехи по ходу занятий.

17. Преподаватель позволяет участникам самим определить необходимое количество времени для изучения каждой темы.

18. Значительная часть семинара должна быть посвящена потреблению информации, предъявляемой преподавателем в форме лекций и упражнений.

19. От участников занятий преподаватель ожидает в ходе дискуссий оспаривания своих идей и подходов.

20. Участники семинара сами решают, чего они хотят от занятий.

21. Преподавателю необязательно находиться в аудитории во время работы малых групп.

22. Все обсуждения строго контролируются преподавателем и ограничиваются заданными им рамками.

23. Хотя преподаватель достаточно компетентен в рассматриваемой области, его роль в ходе занятий не довлеющая.

24. Вся ответственность за отбор и применение видов деятельности в ходе занятий лежит на преподавателе.

25. Преподаватель обращается к обучающимся с просьбой принять участие в планировании семинара.

26. При поиске ответов на большинство интересующих вопросов обучаемые полагаются, в первую очередь, на знания и опыт своего преподавателя.

27. Оценку занятиям должен давать преподаватель.

28. Учащиеся сами должны определить проблемы и вопросы семинара, они ответственны за поиск ответов на интересующие их вопросы, преподаватель только оказывает им помощь в этом процессе.

29. Каждый слушатель с помощью преподавателя определяет задачи курса и следует выбранному направлению.

30. Участник сам определяет, является ли данный курс необходимым для него, и если это не так, может в любое время покинуть его.

По завершении работы со списком вопросов рядом с каждым обведенным Вами номером поставьте буквы в соответствии со следующей таблицей:

1. A	7. B	13. C	19. B	25. B
2. B	8. A	14. C	20. A	26. A
3. A	9. C	15. B	21. C	27. A
4. C	10. A	16. C	22. A	28. B
5. B	11. B	17. C	23. C	29. B
6. C	12. B	18. A	24. A	30. C

Отметьте, сколько номеров с соответствующими буквами вы об-
вели:

с буквой «А» -

с буквой «В» -

с буквой «С» -

По соотношению этих букв определяется предпочитаемый слуша-
телями стиль обучения.

Таблица 3

Определение стилей обучения

Роль обучающегося	Потребности обучающегося	Функции преподавателя
А. Зависимый стиль		
При изучении незна- комого содержания	Структурирование материа- ла; внешнее принуждение; поощрение	Ведение лекций; демон- страция знаний; опреде- ление заданий; импера- тивное обучение; едино- образное содержание; разработка материалов; жесткий контроль; внеш- няя отрицательная моти- вация
В. Стиль сотрудничества		
У обучающегося уже есть какие-то пред- ставления и знания по данной теме, и он может поделиться этим с другими или опробовать на прак- тике	Самоанализ; взаимодействие; практика; наблюдение; активное участие; преодоле- ние трудностей; взаимоува- жение; экспериментирование	Сотрудничество; моде- лирование ситуаций; об- ратная связь; координа- ция; оценка; самоуправ- ление; диагностика; внешняя положительная мотивация
С. Независимый стиль		
У обучающегося имеются достаточные знания по предмету и желание их употре- бить самостоятельно;	Внутреннее осознание; экс- периментирование; под- держка преподавателя; без- высказывания суждений	Комментирование; обес- печение ресурсами; кон- сультирование; выслу- шивание; ведение пере- говоров; оценка процес-

когда у него имеется положительный опыт практической работы; или когда обучающиеся не чувствуют большого доверия к преподавателю		са; поощрение; создание благоприятной обстановки; внутренняя мотивация
--	--	--

Рассмотрим цикл обучения взрослых.

Опыт работы со взрослыми в США позволил выделить четыре фазы обучения, составляющие в совокупности цикл обучения от практики до практики.

Фаза 1. Практический опыт. Преподаватель выбирает значимые для обучающегося практические проблемы, которые могут служить мотивом и предметом обучения. Обучающийся познает новую информацию, требующую оценки со стороны преподавателя. На этом этапе может производиться разбор конкретных ситуаций.

Фаза 2. Осмысление опыта. На этом этапе происходит анализ слушателями имеющегося у них практического опыта и информации, полученной в первой фазе. Здесь целесообразны дискуссии и аналитическая группировка полученной новой информации.

Фаза 3. Обобщение опыта. Здесь происходит интерпретация итогов, дискуссий, проведенных во второй фазе, выработка и формулирование нового знания на основании проведенного анализа.

Фаза 4. Практическое применение. Происходит установление связей между изученным материалом, новыми знаниями и профессиональной жизнью взрослого обучающегося, закрепление нового знания в практических заданиях и в ходе разработки программ самообразования в послекурсовой период.

Для достижения конечного результата обучающийся должен пройти через все фазы цикла.

Содержание деятельности по фазам.

Фаза 1. Практический опыт. Преподаватель ставит практические проблемы, обучаемый, используя имеющийся опыт, осмысливает новую информацию.

Используемые виды деятельности. Групповое решение проблем. Разбор конкретных ситуаций. Выездное практическое занятие. Ролевые игры. Работа в малых группах.

Роль преподавателя заключается в оказании помощи участникам в структурировании курса. Он должен четко поставить цели обучения, определить виды деятельности, дать полную информацию о каких-либо ограничениях и правилах, которые нужно соблюдать. Информация должна быть представлена участникам так, чтобы они осознали важность занятий и заинтересовались рассматриваемым предметом (для этого, например, хорошо подходят такие формы, как задавание вопросов, анализ контекстных ситуаций).

Если преподаватель использует метод работы в малых группах, он должен четко сформулировать задание. Задание и предлагаемые к обсуждению вопросы лучше всего изложить письменно, например, на раздаваемых участникам листках или больших перекидных листах, в крайнем случае - на доске. Среди членов каждой группы должен быть выбран «секретарь», «лидер» или «ведущий дискуссии», «хранитель времени» и «докладчик». Преподаватель на этой стадии может задать обучающимся следующие вопросы:

- *Есть ли какие-либо вопросы по заданию?*
- *Нужна ли Вам еще какая-либо информация?*
- *Как идут дела?*
- *Подумали ли Вы о ...?*
- *Можете ли Вы быть более конкретными?*
- *Можете ли Вы рассказать об этом подробнее?*
- *Можете ли Вы подумать об иной альтернативе?*
- *Готовы ли Вы отразить результаты вашей работы на большом листе?*
- *Сколько Вам еще нужно времени?*

Фаза 2. Осмысление опыта. Обучающиеся группируют полученную на первой фазе информацию. На следующей фазе они будут использовать ее для формирования у себя ключевых знаний по предмету, но сначала им необходимо проанализировать свой практический опыт.

Используемые виды деятельности. Обсуждение в малых группах. Индивидуальные выступления участников. Общегрупповая дискуссия. Отчет малых групп.

Роль преподавателя состоит в том, чтобы помочь участникам осмыслить то, что произошло на первом этапе, и понять все значение практического опыта. Преподаватель отвечает за то, чтобы ни один сколько-нибудь значимый аспект практического опыта не был упущен. Эффективный способ помочь преподавателю понять и осмыслить собственную практику состоит в выявлении того, что происходило на первой стадии и как реагировали на это слушатели. На второй фразе слушатели обмениваются идеями и мнениями.

Примеры возможных вопросов преподавателя:

- *Что происходило на первой фазе?*
- *Что Вы чувствовали, когда...?*
- *Были ли у кого-то иные чувства?*
- *Каково Ваше мнение о прошедшем практическом занятии?*
- *Что вы можете отметить относительно...?*
- *Вы согласны (не согласны) с тем, что здесь говорится?*
- *Почему?*
- *Возможно, кто-нибудь хочет что-либо добавить?*
- *Это Вас удивляет?*
- *Вы понимаете, что...?*
- *Почему Вы не...?*

Преподаватель использует вопросы, стимулирующие дискуссию.

Фаза 3. Обобщение опыта. Обучающиеся интерпретируют итоги проведенных на второй фазе дискуссии и обсуждений с целью определить их значение для себя, сделать принципиальные выводы и вынести определенные уроки.

Используемые виды деятельности. Обобщающие групповые дискуссии. Итоговая лекция. Демонстрации.

Роль преподавателя на данной фазе заключается в оказании помощи обучающимся в познавательном движении. Более чем во время какой-либо иной фазы необходимо, чтобы преподаватель был высококомпетентным и обладал достаточными знаниями по вопросу, чтобы выступи-

пать для обучающихся надежным источником информации. Это не означает, что преподаватель должен предоставить слушателям готовые ответы на все вопросы. Скорее всего, обучающиеся лучше смогут освоить знания, если будут вовлечены в процесс поиска ответов.

Направляя слушателей, преподаватель помогает им сосредоточиться на значении и смысле их практического опыта, с тем, чтобы слушатели могли осознать, что они узнали нового или чему научились. Для достижения таких результатов существуют два основных пути: 1) преподаватель может дать обучающимся обобщающие выводы в форме заключительной лекции; 2) преподаватель может задавать слушателям такие вопросы, которые заставят их делать собственные выводы в ходе обсуждения.

Второй подход требует от преподавателя большого опыта и умения вести групповую работу и направлять дискуссию.

Вот несколько возможных вариантов вопросов:

- *Чему Вы научились в результате работы?*
- *Какое значение все это имеет для Вас?*
- *Заключен ли во всем этом какой-нибудь общий принцип?*
- *Каким образом все то, о чем мы сейчас говорим, имеет отношение к Вам?*
- *Смогли ли Вы лучше понять ...?*
- *Какие основные темы мы затронули в нашем обсуждении?*
- *Можно ли извлечь из всего вышесказанного какие-либо уроки для себя?*

Фаза 4. Практическое применение. Для того чтобы обучающиеся ясно представляли себе всю важность и значение обучения, оно должно быть непосредственно связано с их реальными жизненными ситуациями. На этой фазе цикла обучения слушатели отыскивают связи между изучаемыми ими материалами и реальной жизнью. Результаты этой работы закрепляются в практических заданиях и в ходе планирования применения полученных знаний после завершения обучения.

Используемые виды деятельности. Составление плана действий. Дискуссии. Практическая отработка новых навыков. Выездные практические занятия.

Преподаватель на данном этапе играет роль наставника. По мере того, как обучающиеся пытаются выполнять некоторые задания самостоятельно, преподаватель может помогать им советами и побуждать к практическому применению вновь полученных знаний и навыков. Основной вопрос преподавателя к обучающимся: «Как в следующий раз сделать это по-иному?».

Ряд полезных на этой стадии вопросов:

- *Что Вам из этого больше всего понравилось?*
- *Что Вам показалось наиболее трудным?*
- *Как Вы сможете практически использовать это в той ситуации, которая сложилась непосредственно на Вашем рабочем месте?*
- *Можете ли Вы представить самого себя, занимающегося этим через две недели, месяц после занятий?*
- *Чем Вам больше всего хочется заняться сразу после обучения?*
- *Что Вы считаете самой большой трудностью в практической реализации этого?*
- *Если бы Вам нужно было самостоятельно сделать это в вашей собственной работе, что именно Вы сделали бы по-другому и как?*
- *Каким образом и где данное упражнение можно использовать в собственной практике?*
- *Что можно сделать для преодоления сопротивления других?*
- *Есть ли еще области, в которых Вы бы хотели больше попрактиковаться?*
- *Какие вопросы остались для Вас нерешенными?*
- *Можно ли сделать то же самое, но лучше после нашего обучения?*

2.3. Психологические технологии обучения взрослых

Проблемы использования в учебном процессе различных технологий обучения выдвинулись в последние годы на первый план как в практике обучения, так и в научных исследованиях сферы образовательных услуг. Это не случайное явление. В наш технологичный век, в эпоху стремительных и порой резких изменений окружающего нас ми-

ра поиск наиболее эффективных форм и видов обучения становится одним из важных факторов, способствующих овладению человеком новых компетентностей, которые позволяют ему достойно отвечать на вызовы времени. В настоящее время все большее внимание ученых и практиков образования привлекает технология обучения взрослых. Каковы существенные характеристики этой технологии, в чем ее особенности, преимущества и ограничения? Однако, прежде чем рассмотреть этот комплекс вопросов, необходимо определить, что же понимается под термином «технология обучения», насколько закономерно введение этого термина и понятия, каково его соотношение с традиционными, устоявшимися понятиями «теория обучения» и «методика обучения». Это необходимо сделать, поскольку ни среди ученых, ни среди практиков образования пока не существует общепринятого понимания данного понятия и термина. С одной стороны, приходится сталкиваться с полным неприятием технологии обучения как термина и как понятия. С другой стороны, ныне встречаются многочисленные термины, такие как «информационные технологии», «педагогические технологии», «аудиовизуальные технологии», «инновационные технологии» и пр. Зачастую отдельные изменения в формах или методах проведения занятий представляются как введение новой технологии обучения.

Думается, введение в научный и повседневный практический обиход термина «технология обучения» не случайно, а, наоборот, глубоко закономерно. К его появлению и широкому распространению в науке и практике образования привел сам ход развития образования и наук об образовании. Ныне сфера образования значительно расширила свои рамки и включила в себя такие огромные новые части, как образование взрослых, так называемое продолженное образование, различные виды неформального образования, то есть образования, не обязательно организованного в специальных учебных учреждениях специально подготовленным персоналом и не всегда ведущего к получению общепризнанного диплома. Из социального института, во многом устанавливающего свои законы и принципы, диктующего обучающимся свою волю, образование все больше превращается в сферу образовательных услуг, действующую по заказу субъектов общественного развития:

общества, государства, социальной группы и, главным образом, индивида. Вообще, если попытаться определить вектор развития образования, можно сказать, что это развитие идет в направлении все большего раскрепощения обучающейся личности, освобождения ее от канонов и рамок формального образования и к превращению ее в подлинный субъект образовательного процесса, по меньшей мере равный другому субъекту - обучающему. Этот вектор определился под мощным влиянием развития всевозможных форм образования взрослых, которое ныне является ведущим сектором сферы образовательных услуг. Таким образом, объективное развитие образовательного процесса привело к значительному и реальному усилению роли обучающегося в процессе своего обучения (прежде всего это относится, естественно, к взрослому обучающемуся).

Вводя понятие и термин «технология обучения», ученые стремятся выявить закономерности деятельности обучающегося и обучающего, а также взаимодействия всех элементов процесса обучения: обучающегося, обучающего, содержания, форм и методов, средств и источников обучения. Именно взаимодействие, системную связь между всеми элементами, участвующими в определенном процессе, обозначает термин «технология» в технике. Таким образом, технология обучения по сути представляет собой организацию процесса обучения, предусматривающую определенную систему действий и взаимодействий всех, но, прежде всего, активных, элементов учебного процесса. При этом, во-первых, технология обучения детально рассматривает систему действий не только обучающего, но и, прежде всего, обучающегося; во-вторых, она обеспечивает, при корректном исполнении, достижение определенного результата. Итак, технология* обучения – это система научно обоснованных действий активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения.

*Технология (от греч. *techné* - искусство, мастерство, умение и ...логия) – совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции // СЭС. 3-е изд. М., 1984.С.1321).

Свое научное обоснование эта система действий находит в технологии обучения как отрасли наук об образовании, которая естественным образом связана определенными отношениями с теорией обучения и методиками преподавания той или иной учебной дисциплины.

Поскольку технология обучения постулирует взаимодействие двух основных активных элементов процесса обучения, ясно, что ее сущность и основные параметры определяются типом, или характером, отношений указанных субъектов процесса обучения. Принципиальные отличия в характере этих отношений существуют в педагогической и андрагогической моделях обучения. В педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу известных объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучающийся (точнее, в данном случае обучаемый) в педагогической модели обучения занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации процесса обучения в силу тех же причин также достаточно пассивно: ведь его основная роль - это восприятие социального опыта, передаваемого ему обучающим. Соответственно и вся технологическая цепочка педагогической модели обучения ориентирована в основном на ведущую роль обучающего.

Андрагогическая модель обучения основывается на следующих основных посылах:

- обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый);
- взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым;
- взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег;

- взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;
- взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств;
- учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения;
- процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

На этих исходных посылах строятся и теория, и технология обучения взрослых. Теоретическая андрагогическая модель обучения предопределяет совместную деятельность обучающихся и обучающихся, которые, с учетом психофизиологических, профессиональных, социальных характеристик, жизненного опыта обучающихся, планируют, реализовывают, оценивают и корректируют процесс обучения. Эти действия регламентируются определенными параметрами, соблюдение которых и приводит к достижению поставленных целей обучения. Эти параметры составляют суть технологии обучения взрослых.

Технология обучения взрослых сводится к системе следующих операций, функций и технических действий обучающихся и обучающихся, сгруппированных по основным этапам процесса обучения [3].

Этап 1. Психолого-андрагогическая диагностика обучающихся. Технология обучения взрослых предусматривает проведение большой и важной предварительной совместной работы обучающихся и обучающихся по выявлению основных жизненных факторов и особенностей личности обучающихся, определяющих всю деятельность по их обучению. Задачи этапа диагностики обучающихся – выяснить индивидуальные параметры обучения конкретных индивидов и сформировать у них устойчивую мотивацию обучения. Степень участия и ответственности на этом этапе у обучающихся и обучающихся различна, и определяется она уровнем подготовки и компетентности в осуществлении данной операции.

Операции. Прежде всего, возникает необходимость определения образовательных потребностей обучающихся. Эта операция сводится к выявлению той конкретной жизненной проблемы, которую обучающийся собирается решить при помощи обучения, к уяснению той области или областей наук, в которой (в которых) обучающемуся необходимо обучаться, и определению тех знаний, умений, навыков и качеств, которыми необходимо овладеть конкретному обучающемуся для решения его жизненных проблем. Этот процесс можно представить как создание некоторой прогностической модели компетентности, необходимой и достаточной для конкретного обучающегося в целях изменения данной ситуации. Создав некоторую идеальную модель компетентности, к которой должен стремиться обучающийся, необходимо провести анализ наличного у обучающегося уровня компетентности и предшествующей подготовки в той области знаний, в которой ему предстоит обучаться. Сравнив имеющийся уровень компетентности с требованиями прогностической модели компетентности, следует выявить недостающие обучающемуся знания, умения, навыки и качества, требующиеся для решения его жизненных проблем. Следующий этап диагностики – выявление объема и характера жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта обучающегося. При этом преследуются две цели. Первая цель - уяснение обучающим контекста обучения, то есть всех параметров профессиональной, бытовой, социальной деятельности обучающегося, в которых он будет осуществлять обучение и которые неминуемо будут влиять на эффективность обучения, а также на характер организации процесса обучения. Вторая цель - определение возможностей использования жизненного опыта обучающегося в процессе обучения, в частности, в качестве одного из источников обучения самого обучающегося и/или его коллег. Далее следует выяснить, каковы физиологические и психологические особенности обучающегося (обучающихся). Эти факторы крайне важны для организации эффективного обучения. Андрагогическая модель обучения предусматривает возможность не просто в определенной степени учета этих особенностей, а построение всего процесса обучения конкретного индивида, адаптированное к выявленным психофизиологическим осо-

бенностям обучающегося. Наконец, технология обучения взрослых постулирует необходимость выявления когнитивного и учебного стилей обучающихся.

Техника (технические действия). На этапе психолого-андрагогической диагностики технические действия обучающегося сводятся к проведению диагностических тестов, анкет, собеседований, а действия обучающегося представляют собой выполнение диагностических операций и постепенное овладение технологией самостоятельной учебной деятельности, в частности, самодиагностики образовательных потребностей.

Функции. На данном этапе обучающий выполняет функции: а) эксперта в области технологии обучения взрослых, в частности, технологии самостоятельной деятельности обучающегося, а также по психолого-андрагогической диагностике; б) организатора совместной с обучающимся деятельности по диагностике; в) наставника, консультанта, вдохновителя взрослых обучающихся, оказывающего им прямую и косвенную поддержку в их стремлении к обучению. Обучающийся выступает как участник совместной с обучающим учебной деятельности, в частности, по диагностике своих образовательных потребностей.

Этап 2. Планирование процесса обучения. Принципиальное отличие важнейшего этапа в организации обучения взрослых от соответствующего этапа педагогической модели обучения заключается в активном участии самого обучающегося во всех операциях данного этапа. Участие обучающегося в планировании процесса своего обучения значительно повышает меру его ответственности за организацию, реализацию и результаты процесса обучения. Реальное планирование позволяет обучающемуся осмыслить процесс своего обучения, представить его как в целом, так и в отдельных его этапах, элементах, процедурах. Все это приводит к более высокой мотивации обучения взрослого обучающегося. В то же время выполнение реальных операций по планированию процесса обучения каждого конкретного обучающегося позволяет и обучающему более глубоко вникнуть в особенности обучения данного индивида и более эффективно спланировать процесс обучения.

Операции. *Планирование* процесса обучения начинается с определения целей обучения. Целью обучения каждого конкретного обучающегося будет овладение теми знаниями, навыками, умениями, качествами, которых ему недостает для достижения уровня компетентности прогностической модели, выработанной на этапе диагностики. При этом учитываются те образовательные потребности, которые были определены ранее, временные, пространственные, профессиональные, социальные, бытовые факторы, а также индивидуальные способности и особенности обучающихся.

Следующая операция - *определение стратегии обучения*, т.е. выработка системы этапов обучения, предусматривающей определенное чередование теоретического, практического, экспериментального обучения, практик, стажировок и т.п.

Далее необходимо разработать *систему задач обучения* (обучающих, развивающих), соответствующих целям обучения. Эти задачи должны постепенно приводить к достижению поставленных целей обучения. На практике это выработка этапов овладения теми или иными знаниями, навыками, умениями и качествами.

В соответствии с определенными целями и задачами обучения далее необходимо отобрать *содержание обучения*. Андрагогическая модель обучения предусматривает возможность создания нестандартного, индивидуального содержания обучения с учетом уровня предшествующей подготовки обучающихся. Отобранное содержание обучения следует структурировать (по проблемным блокам, модулям компетентности, зачетным единицам и т.д.), что значительно облегчает обучающимся поэтапное и наглядное достижение определенных знаний, умений, навыков и качеств.

Далее следует запланировать, какие виды, источники, средства, формы и методы обучения следует использовать при овладении тем или иным содержательным блоком (модулем), которые были бы адекватны для достижения конкретных целей и задач обучения в соответствии с содержанием обучения и с учетом особенностей обучающихся, а именно психофизиологических характеристик, жизненного опыта, когнитивного и учебного стилей обучающихся.

Затем необходимо наметить *основные этапы контроля* овладения программой обучения. Этому в немалой степени будут способствовать те структурные блоки содержания обучения, которые были намечены ранее.

Далее предстоит определить *критерии, формы, методы и процедуры оценивания* достижений обучающихся в овладении учебным материалом. Здесь важно подчеркнуть несколько моментов. Не секрет, что зачастую при оценивании достигнутых обучающимися результатов практически оценивается в первую очередь память обучающихся, а не их реальные знания, умения, навыки и качества. При этом распространенная в традиционной педагогике балльная система оценивания настолько условна и субъективна, что не дает реальной картины степени овладения обучающимися учебным материалом. Кроме того, взрослый обучающийся, обладая высокой степенью самоосознания как самоуправляемой независимой личности, негативно воспринимает традиционную балльную систему оценивания. Поэтому андрагогическая модель обучения предусматривает при оценивании достижений обучающихся необходимость выявлять реальный уровень овладения учебным материалом, определять дальнейшие образовательные потребности и ставить новые цели обучения. Исходя из вышесказанного критерии оценивания должны быть определены совместно обучающим и обучающимся, они должны точно соответствовать целям и содержанию контроля, оценивать именно умения, либо знания, либо навыки, либо качества, приобретенные обучающимся в процессе своего обучения. Критерии оценивания помогут определить формы, методы и процедуры оценивания достижений обучающихся. При этом важно также принимать во внимание индивидуальные особенности обучающихся, в частности, их когнитивные и учебные стили, а также психофизиологические особенности.

Все перечисленные выше процедуры планирования должны быть отражены в определенном документе: *программе обучения, учебном плане* либо в *учебном контракте*. Данный документ составляется индивидуально каждым обучающимся с учетом всех отмеченных выше особенностей каждого конкретного обучающегося и служит ему руководством для его самостоятельной деятельности по реализации и оцениванию процесса обучения. Техника (технические действия) обучаю-

щегося и обучающего на данном этапе полностью совпадают и сводятся к совместному созданию индивидуальной программы обучения (учебного плана, учебного контракта).

Функции. К уже отмеченным выше функциям обучающего и обучающегося на данном этапе добавляется еще одна, в которой оба они выступают соавторами индивидуальной программы обучения.

Этап 3. Создание условий реализации процесса обучения. Этот этап практически полностью выполняется обучающим. Именно ему надлежит создать все необходимые и благоприятные условия для успешного обучения обучающихся.

Операции. Прежде всего обучающему необходимо позаботиться о создании комфортных физических условий обучения (в случае очного обучения): соответствующие помещения, достаточное освещение, не раздражающая глаз окраска окружающих поверхностей, хорошая вентиляция, акустика, удобные столы и стулья, места для отдыха, музыкальный фон пауз и т.п. Колоссальное значение имеет расположение рабочих мест обучающихся в аудитории. Но это относится скорее уже к андрагогическим принципам реализации процесса обучения. Обучающий отвечает за научно-методическое обеспечение учебного процесса предусмотренными программой источниками и средствами обучения (за исключением тех, которые, в соответствии с программой, обучающийся обязан найти сам). Наконец, обучающий несет огромную ответственность за создание благоприятной психологической атмосферы обучения, характеризующейся взаимным уважением участников процесса обучения, эмпатическим отношением друг к другу, совместной деятельностью всех 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. Техника (технические действия) обучающего на этом этапе сводятся к реализации мер, обеспечивающих перечисленные выше физические, научно-методические и психологические условия успешного обучения. Функции обучающего заключаются в том, чтобы создать необходимые комфортные условия процесса обучения.

Этап 4. Реализация процесса обучения. В отличие от педагогической модели обучения, в рамках которой именно на стадии реализации процесса обучения наступает момент наибольшего взаимодействия обучающегося (точнее, обучаемого) и обучающего, в андрагогической модели обучения этап реализации процесса обучения вовсе не всегда характеризуется подобным образом. Более того, именно на этом этапе возможны наиболее значительные различия в действиях, функциях и операциях субъектов процесса обучения.

Операции. Операции обучающегося на данном этапе процесса обучения сводятся к выполнению тех учебных задач, которые определены им совместно с обучающим при планировании процесса обучения. Выполнение созданной обучающимся совместно с обучающим программы обучения - вот основная операция обучающегося. Обучающий на данном этапе при очной форме обучения выполняет следующие операции: он организует взаимодействие всех участников (элементов) процесса обучения, проводит оперативную психофизиологическую, социально-психологическую, когнитивную и функциональную диагностику обучающихся с целью выявления их готовности к включению в процесс обучения, в зависимости от результатов оперативной диагностики определяет реальные образовательные задачи в соответствии с уровнем готовности обучающихся к включению в процесс обучения, для более эффективной реализации программы обучения создает учебные ситуации, в которых обучающиеся с наибольшей степенью активности и заинтересованности реализуют программу обучения, проводит мониторинг реализации обучающимися процесса обучения и при необходимости вносит коррективы в использование форм учебной деятельности (техники обучения), выбранных в процессе предварительного планирования.

Техника (технические действия). Обучающийся при выполнении указанных выше операций проводит поиск и использование различных источников, средств, форм и методов обучения.

Обучающий: а) проводит диагностический опрос; б) отслеживает реализацию процесса обучения обучающимися; в) использует адекватные поставленным целям обучения и учитывающие особенности конкретных обучающихся содержание, источники, средства, формы и методы обучения.

Функции. На данном этапе обучающийся выступает как реализатор индивидуальной программы обучения. Обучающий на этапе реализации программы обучения выполняет функции: эксперта по технологии обучения взрослых; организатора совместной деятельности всех участников (элементов) процесса обучения; наставника, консультанта, вдохновителя взрослых обучающихся; создателя благоприятных физических и психологических условий обучения; источника знаний, умений, навыков и качеств, необходимых обучающимся.

Этап 5. Оценивание процесса и результатов обучения. В отличие от обучения по педагогической модели, технология обучения взрослых предусматривает активное участие обучающихся в процессе оценивания результатов обучения и самого процесса обучения. При этом во взаимодействии с обучающим выполняются следующие операции.

Операции. При помощи определенных в программе обучения критериев, форм, методов и процедур оценивания обучающиеся совместно с обучающим выявляют свой реальный уровень овладения учебным материалом, определяют неусвоенные части (разделы) материала, представляющие собой образовательные потребности обучающихся, которые им необходимо удовлетворить для достижения поставленных целей обучения. Затем определяются дальнейшие образовательные потребности обучающихся (реальные или потенциальные) и стратегии их дальнейшего обучения для достижения поставленных и постановки новых целей обучения, а также для развития потребности в постоянном самосовершенствовании. На основе сравнения достигнутых результатов в обучении и реальных изменений в состоянии той жизненно важной проблемы, которую обучающийся стремился решить при помощи обучения, оцениваются содержание, источники, средства, формы, методы обучения, качество программ обучения, эффективность процесса обучения и деятельности обучающего и самого обучающегося. Проводится отслеживание и диагностика изменений в процессе обучения личностных качеств и мотивационно-ценностных установок обучающихся.

Техника (технические действия). При реализации данного этапа процесса обучения действия и обучающегося, и обучающего представляют собой использование различных критериев, форм, методов, процедур оценивания достижений в обучении и самого процесса обучения, а также действий активных участников данного процесса.

Функции. Функции субъектов процесса обучения на данном его этапе практически совпадают с их функциями на этапе реализации процесса обучения.

Этап 6. Коррекция процесса обучения. Этот этап практически неизбежен при обучении взрослых. И, в отличие от обучения детей, в его реализации участвуют не только обучающие, но и обучающиеся.

Операции. Операции сводятся к внесению изменений в содержание, источники, средства, формы, методы обучения и оценивания его результатов, а при необходимости и в цели обучения, в сами образовательные потребности в зависимости от результатов оценивания процесса обучения и достижений обучающихся в обучении.

Техника (технические действия). Обучающиеся на данном этапе вырабатывают рекомендации по коррекции процесса обучения и участвуют по мере возможности в процессе внесения изменений в программы обучения. Обучающие вносят необходимые изменения в те компоненты процесса обучения, которые оказались недостаточно эффективными.

Функции. Обучающийся при этом выступает в роли активного участника совместной с обучающим учебной деятельности. Обучающий выполняет роли эксперта по технологии обучения взрослых, организатора совместной с обучающимся деятельности обучения и источника знаний, умений, навыков и качеств.

Таковы основные элементы (параметры) технологии обучения, наиболее эффективной при обучении взрослых.

Рассмотренная выше технология обучения предоставляет широкие возможности для успешной учебной деятельности и развития личности как обучающихся, так и обучающихся. В отношении обучающихся эти возможности предоставляются для:

- вовлечения обучающихся в активную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения;
- организации реальной совместной деятельности как обучающегося с обучающим, так и самих обучающихся между собой;
- развития самостоятельного, творческого и ответственного подхода обучающихся к своему обучению;

- повышения у обучающихся мотивации обучения;
- развития у обучающихся стремления к постоянному самосовершенствованию.

Обучающие при использовании технологии обучения взрослых могут:

- более эффективно организовать процесс обучения;
- достичь более ощутимых результатов в изучении и развитии личности обучающихся;
- постоянно развивать свои собственные профессиональные и человеческие качества.

Все это способствует лучшей организации и, соответственно, повышению эффективности обучения. Применение технологии обучения взрослых имеет также и положительные социально-нравственные аспекты. Вовлеченность обучающихся в реальную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения, главенство их самостоятельной деятельности, учет их конкретных жизненных обстоятельств, проблем и целей, определенная свобода выбора ими всех параметров обучения, совместная с обучающим и другими обучающимися деятельность по своему обучению способствуют:

- а) самоутверждению обучающегося как самостоятельной, самоуправляемой, самореализующейся личности;
- б) развитию его творческих начал;
- в) его социализации, развитию навыков коллективной работы, умения сочетать личную ответственность и общественные интересы;
- г) развитию образовательных и - шире - духовных потребностей личности;
- д) развитию гуманистических ценностных ориентаций.

Обучающий, в процессе совместной с обучающимися деятельности по организации и реализации обучения, эффективно реализуя свои умения, знания навыки и качества, достигая более весомых результатов в своей профессиональной деятельности, способствуя развитию обучающихся:

- приобретает более значительный социальный статус;
- самоутверждает себя как личность и как профессионал;

- постоянно совершенствует свои профессиональные навыки и знания, развивает в себе лучшие человеческие качества;

- получает стимул для постоянного развития своих познавательных, общественных, профессиональных интересов.

В то же время технология обучения взрослых отнюдь не отменяет и не заменяет технологию обучения невзрослых в соответствии с педагогической моделью обучения. Она не универсальна и с наибольшим эффектом применяется лишь в определенных условиях и при обучении достаточно определенных контингентов обучающихся. Возникнув в недрах образования взрослых, она и призвана обслуживать в первую очередь именно взрослых обучающихся. Однако при определенных условиях возможно ее эффективное применение и при обучении лиц, которых нельзя с полным основанием отнести к взрослым обучающимся.

Самое общее определение взрослого человека было дано специалистами UNESCO в 1976 г.: «Взрослый – всякий человек, признанный таковым в том обществе, к которому он принадлежит». В нашем обществе мы называем взрослым человека, достигшего физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающего определенным жизненным опытом, сформировавшимся и постоянно растущим уровнем самосознания, который выполняет роли, традиционно закрепленные обществом за взрослыми людьми, и принимает на себя полную ответственность за свою жизнь (в том числе экономическую и моральную) и поведение.

Понятие «образование взрослых» (adult education) охватывает собой весь комплекс непрерывных процессов обучения - как формального, так и весь спектр его неофициальных форм и видов, с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащаются знаниями, совершенствуют профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении.

Под профессиональным обучением (training) подразумеваются любые систематические действия, которые предпринимаются людьми, закончившими начальный цикл непрерывного образования, с целью изменения своих знаний, навыков, оценок и развития отношений с окружающими, для того, чтобы адекватно выполнять профессиональ-

ные задачи. Процесс образования должен продолжаться на протяжении всей жизни человека (lifelong education), в таком случае человек не отстанет от технологических и социальных изменений, сможет подготовиться к изменениям в жизни, полностью реализовать потенциал.

В последнее время все большей популярностью пользуются доказавшие свою эффективность активные методы обучения взрослых: презентации, семинары, деловые и ролевые игры, бизнес-тренинги, кейсы, дискуссии в малых группах, моделирование и выполнение проектов, обучение действием и т. д.

При организации бизнес-обучения специалисты советуют учитывать следующие особенности взрослых людей:

- осознанное отношение к процессу своего обучения;
- потребность в самостоятельности;
- потребность в осмысленности обучения (для решения важной проблемы и достижения конкретной цели), что обеспечивает мотивацию;
- практическая направленность в отношении обучения, стремление к применению полученных знаний, умений и навыков;
- наличие жизненного опыта — важного источника обучения;
- влияние на процесс обучения профессиональных, социальных, бытовых и временных факторов.

Как правило, взрослые люди хотят учиться, если они видят необходимость обучения и возможности применить его результаты для улучшения своей деятельности. Кроме того, взрослые люди стремятся активно участвовать в обучении, привносят в обучающие ситуации собственный опыт и свои жизненные ценности, стараются соотнести обучающую ситуацию со своими целями и задачами. Взрослый человек, как правило, имеет множество семейных и социальных обязанностей, поэтому учится без отрыва от основной профессиональной деятельности. Взрослые осваивают новые знания и навыки с разной скоростью, поэтому при работе с ними требуется особое внимание уделять индивидуализации обучения, повышать самооценку и чувство собственного достоинства каждого человека.

Известный американский психолог К. Роджерс (C.Rogers) сформулировал психологические особенности взрослых людей, выступающие предпосылками успешного обучения:

- люди от природы обладают большим потенциалом к обучению;
- обучение эффективно, когда его предмет актуален для человека и когда личности человека (его «Я») ничто не угрожает;
- в обучение вовлекается вся личность, что в результате вызывает изменения в самоорганизации и самовосприятии;
- большая часть обучения достигается действием, при сохранении открытости опыту;
- самокритика и самооценка способствуют творчеству, повышению независимости и уверенности в себе.

Очевидно, что К. Роджерс рассматривает взрослого человека как ответственного участника процесса обучения, инициатора собственно-го обучения.

Но позволяют ли способности взрослым эффективно обучаться, есть ли у них возможность усваивать новые знания?

Многие взрослые люди действительно испытывают трудности с обучением. В большинстве случаев это связано с неготовностью к изменениям и с психологическими причинами: беспокойством о своем авторитете, боязнью выглядеть некомпетентными в глазах окружающих, несоответствием собственного образа «солидного человека» традиционно понимаемой роли ученика (нежеланием «вернуться в детство», «сесть за парту»). Сегодня сложность обучения взрослых усугубляется еще и тем, что все они испытали на себе воздействие старой педагогической парадигмы со всеми присущими ей недостатками, такими как догматический тип обучения, лекционная форма проведения занятий, отрыв обучения от жизни, преобладание технократического мышления, ориентация на усвоение готовых знаний и индивидуальные формы работы. В бизнес-образовании задача преподавателя – организовать учебный процесс так, чтобы слушатели становились со-авторами процесса собственного обучения.

Для менеджеров и эйчаров важно выделить характерные черты бизнес-образования, понять, чем оно отличается от традиционного обучения. Специалисты описали целый ряд принципиальных отличий:

1. Научение в отличие от изучения. Традиционная система обучения сосредоточена на передаче ученику набора знаний, тогда как бизнес-образование ориентировано на раскрытие перед слушателем дополнительных практических возможностей в результате освоения новых умений и навыков.

2. Анализ общего «свода знаний» в отличие от изучения особенностей конкретных ситуаций и задач. Традиционная система обучения дает учащемуся средства для упорядочивания уже существующих фактов, освоения ранее созданных методов, она скорее обращена в прошлое. А бизнес-образование ориентировано на решение актуальных практических проблем, достижение конкретных результатов «здесь и сейчас», освоение новых методов, то есть ориентировано в основном на будущее.

3. Главенствующая роль содержания обучения («чему учить?») в отличие от ведущей роли процесса обучения («как учить?»). В традиционном обучении основную роль играет лекционная форма подачи материала, при которой ученик пассивно воспринимает информацию, в бизнес-образовании применяются активные методы обучения, человек принимает участие в получении новых знаний, формировании новых умений и навыков (реализуется принцип «То, как мы учим, и есть то, чему мы учим»).

4. Поиск правильного ответа в отличие от поиска приемлемого результата. В реальной жизни нет раздела «Ответы», как в школьном задании, и «правильным» зачастую оказывается ответ, позволивший решить проблему. Если для традиционной системы обучения типична плоскость «правильно — неправильно», то здесь возникает еще одна: «верно — неверно», которая позволяет найти больше вариантов решения задачи и провести экспертизу принятого решения. В практике нередки случаи, когда правильно (в соответствии с правилами или алгоритмами) принятое решение оказывается абсолютно неверным (с точки зрения требований реальной ситуации).

5. Различающиеся роли преподавателей: «эксперт» в отличие от «организатора, фасилитатора и консультанта». В рамках традиционного обучения учитель выступает носителем знаний, его задача – передать ученику накопленную человечеством мудрость. В бизнес-образовании преподаватель является скорее помощником, его задача – организовать учебный процесс так, чтобы слушатели становились не только со-участниками, но и со-авторами процесса собственного обучения.

6. Контроль в отличие от самоконтроля. В традиционном обучении функции «контролера» выполняет преподаватель, в то время как в бизнес-образовании именно обучающийся является тем субъектом, который контролирует степень достижения поставленных целей.

7. Различие в постановке целей обучения: общие в отличие от конкретных. Для традиционной системы обучения характерны «размытые», отдаленные цели — освоение, формирование, изучение, обучение «впрок». А для бизнес-образования характерны предварительная оценка потребностей в обучении и ориентация на формирование конкретных умений и навыков, необходимых для выполнения четко поставленных задач. Именно в этом - залог его эффективности.

В свете проблем обучения взрослых людей особую популярность приобрела циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации (Experiential Learning Model), предложенная Дэвидом А. Колбом (David A. Kolb) и его коллегами из Case Western Reserve University.

Исследователи обнаружили, что люди обучаются одним из четырех способов: 1) через опыт; 2) через наблюдение и рефлексия; 3) с помощью абстрактной концептуализации; 4) путем активного экспериментирования - отдавая одному из них предпочтение перед остальными. Согласно представлениям авторов, обучение состоит из повторяющихся этапов «выполнения» и «мышления». Это значит, что невозможно эффективно научиться чему-либо, просто читая об этом предмете, изучая теорию или слушая лекции. Однако не может быть эффективным и обучение, в ходе которого новые действия выполняются бездумно, без анализа и подведения итогов.

Стадии модели (или цикла) Колба могут быть представлены следующим образом: получение непосредственного опыта; наблюдение, в ходе которого обучающийся обдумывает то, что он только что узнал; осмысление новых знаний, их теоретическое обобщение; экспериментальная проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике.

Отправным моментом естественного обучения является приобретение конкретного опыта, который дает материал для рефлексивного наблюдения. Обобщив новые данные и интегрировав их в систему имеющихся знаний, человек приходит к абстрактным представлениям и понятиям (отстраненным от непосредственного опыта). Эти новые знания представляют собой гипотезы, которые проверяются в ходе активного экспериментирования в разнообразных ситуациях – вообразимых, моделируемых и реальных. Процесс обучения может начаться с любой стадии. Он протекает циклически – до тех пор, пока не сформируется требуемый навык; как только один навык освоен, мозг готов к обучению следующему.

Многие практики и теоретики используют цикл Колба в качестве основы при разработке моделей обучения. Опыт проведения бизнес-тренингов позволяет говорить о двух вариантах цикла (различающихся целями, которые ставятся перед участниками тренинга), каждый из которых состоит из пяти этапов:

- 1) личный опыт – осмысление опыта – теоретические концепции – применение на практике – рефлексивный анализ;
- 2) практика – рефлексивный анализ – теоретические концепции – экспериментирование – осмысление.

Заложенные в модели обучения Д. Колба идеи о связи осмысления опыта, анализа насущных проблем, усвоения теории и ее проверки практикой получили широкое практическое применение. Оказалось, что люди оказывают явное предпочтение поведению, соответствующему какой-либо одной из стадий цикла: практическим действиям либо теоретизированию (причем это относится как к обучаемым, так и к самим преподавателям или тренерам). Развивая идеи Д. Колба, английские психологи П. Хоней и А. Мамфорд (P. Honey & A. Mumford) опи-

сали различные стили обучения, а также разработали тест для выявления предпочитаемого стиля обучения (Honey Mumford Preferred Learning Style Test). Как правило, в общем цикле эмпирического обучения люди начинают обучение с предпочитаемого ими стиля.



Рис. 1. Спираль развития компетентности

Актуальность непрерывного обучения взрослых в современном мире обусловлена тем, что знания, а также мотивация к их постоянному обновлению становятся общечеловеческой ценностью, важным фактором социального развития, средством повышения конкурентоспособности и эффективного рынка труда. Вместе с тем в настоящее время образование взрослых в России сталкивается с рядом проблем, которые замедляют процесс его развития, что существенно влияет как на социальный, так и на экономический рост уровня жизни в нашей стране, уровня образованности и квалифицированности кадров. Среди этих проблем можно выделить недостаточное теоретическое обоснование и учебно-методическое обеспечение обучения взрослых; отсутствие достаточного количества подготовленных кадров, готовых к обучению взрослых.

Для разрешения данных противоречий требуется разработка собственной теории и технологии обучения, особые учебно-методические материалы, а также специально подготовленные кадры преподавателей, консультантов, тьюторов, управленцев [2].

Решение этих проблем можно найти в рамках науки андрагогики, которая, как показывают исследования (С.И. Змеев, И.А. Колесникова, А.Е. Марон, М.В. Кларин, Н.Н. Васягина, Л.И. Лебедева и др.), является самостоятельной, самодостаточной наукой.

Авторы анализируют различные аспекты проблемы, среди которых выступают ценность образования взрослых (И.Ю. Алексашина, Ш. Бюхлер, С.Г. Вершловский, В.В. Горшкова, М.Т. Громкова); цель и миссия образования взрослых (А.М. Новикова, В.П. Симонова, М.Н. Скаткина, М.Г. Тихонова и др.); содержание образования взрослых (В.П. Беспалько, А.А. Кузнецова, Т.С. Назарова и др.); оценка качества образования взрослых (О.А. Граничина, М.Ф. Королев, Е. В. Брызгалина и др.).

При этом важно отметить, что ценностью образования взрослых является взрослость специалиста как социального субъекта, взявшего на себя ответственность за собственную жизнь, жизнь близких людей и сообщество его окружающее, а успешность образования взрослых определяется профессиональной компетентностью обучающихся; привлечением специалистов, владеющих основами контекстно-компетентностного подхода в организации образования взрослых; современными технологиями образования взрослых. (А.А. Вербицкий, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына, И.С. Батракова и др.).

Литература

1. Андрагог в открытом обществе : мат. рос.-пол. семинара / Под ред. Е.А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – Санкт-Петербург: Ин-т образования взрослых Рос.акад. образования, 2000.
2. *Екимова, Т.* Этапы большого пути. Болонский процесс в России / Т. Екимова [Электронный ресурс. URL: <http://ru-ects.csu.ru/ru/node/11>].
3. *Змеев, С. И.* Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – Москва: Per Se, 2003.

4. *Змеев, С.И.* Андрагогика: становление и пути развития / С.И. Змеев // Педагогика. - 1995. - № 2.

5. *Колесникова, И.А.* Основы андрагогики: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др. ; под ред. И.А. Колесниковой. – Москва:Академия, 2003.

6. Практическая андрагогика. Кн. 5. Открытое образование взрослых: моногр. / А.Е. Марон, Л.Ю. Монахова и др. ; под ред. А.Е. Марона. – Санкт-Петербург: УРАО ИОВ, 2012. – 400с.

§3. Психологическое сопровождение обучения взрослых

3.1. Психологическая характеристика профессиональной деятельности андрагога

Главным специалистом в работе со взрослыми считается преподаватель-андрагог. Деятельность преподавателя-андрагога в большинстве своем осуществляется в вузе, поэтому будет справедливым, если мы соотнесем деятельность преподавателя-андрагога с профессиональной деятельностью преподавателя вуза. Это значит, что многое из требований к преподавателю вуза можно отнести и к требованиям к преподавателю-андрагогу.

Во-первых, рассмотрим его личностные особенности, которые выполняют системообразующую роль в формировании и развитии профессиональной компетентности преподавателя вуза как андрагога. К таким качествам следует отнести субъектную активность личности. Г.Н. Подчалимова, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров, заведующая кафедрой непрерывного профессионального образования Курского государственного университета, рассматривает ее в рамках активности личности – как родовидового междисциплинарного понятия, в котором сконцентрировано все концептуальное богатство реализации субъектом своей сущности.

Субъектная активность (т.е. активность, развиваемая самим субъектом, им самим организуемая и контролируемая) является стержнем структуры личности, одним из базовых ее компонентов. Ссылаясь на А.К. Осницкого, Г.Н. Подчалимова также считает, что субъектная активность – это активность, которую человек развивает как автор своих усилий. Эта активность обеспечивает человеку относительную независимость как от сил природы, так и от противоречивых социальных требований. Об этом же утверждает В.О. Татенко: «Субъектная активность индивида является единственной детерминантой саморазвития внутреннего мира». То есть активность, присущая субъекту, не только реализуется им в результате его деятельности, но и в нем самом, преобразуя себя в ней. Таким образом, субъектная активность – это творение человеком самого себя.

Проявлением субъектной активности преподавателя вуза являются целеустремленность, ответственность, предприимчивость, настойчивость, инициативность, креативность, воля, активность мышления, умственная самостоятельность, самоорганизация, способность к рефлексии.

Международная организация по стандартизации систем обучения IBSTPI выпустила официальный документ с указанием областей компетентности преподавателей, менеджеров по обучению и проектировщиков учебных курсов. В нем выделяется 14 основных компетенций, и каждая из них снабжена указанием 4-9 функций, определяющих роль преподавателя независимо от конкретных условий и типа организации. В соответствии со списком компетенций преподавателя он должен:

- анализировать материалы учебного курса и информацию об обучающемся;
- обеспечивать подготовку процесса обучения;
- обеспечивать и поддерживать доверие к себе со стороны студентов;
- управлять средой обучения;
- демонстрировать эффективные навыки коммуникации;
- демонстрировать эффективные навыки представления;
- демонстрировать эффективные навыки и методы проведения опросов;

- отвечать соответствующим образом на потребности обучающихся в разъяснении или обратной связи;
- поддерживать положительные сдвиги и мотивационные стимулы;
- использовать учебные методы соответствующим образом;
- эффективно использовать различные средства;
- оценивать работу ученика;
- оценивать качество преподавания;
- вести учет информации об оценке знаний.

Опора на системный и деятельностный подходы, моделирование профессиональной деятельности преподавателя-андрагога позволили Г.Н. Подчалимовой выявить структуру и содержание его профессиональных компетенций.

Комплекс профессиональных компетенций преподавателя-андрагога представлен в соответствии с объектами, задачами, видами его профессионально-педагогической деятельности. Условно они объединены в следующие группы: нормативно-творческая, проектная, диагностико-консультативная, образовательная, развивающая, научно-методическая, социально-педагогическая, психологическая, культурно-просветительская, научно-исследовательская компетентности.

В нашем случае следует остановиться на психологической компетентности преподавателя как психологической характеристики профессиональной деятельности андрагога.

Сегодня считается, что современный преподаватель вуза обязан обладать таким уровнем психологической компетентности, который обеспечивал бы построение педагогического взаимодействия, реализующего не только передачу определенного содержания обучающемуся, но и их совместный личностный рост, личностное развитие.

Психологическая компетентность рассматривается Л.Ф. Алексеевой, которая предлагает определение Е.Н. Каменской: психологическая компетентность рассматривается как умение интегрировать психологические, педагогические, профессиональные знания для решения практических задач обучения, воспитания, обеспечивающее высокий уровень профессионального самопознания [1].

Теоретический анализ исследований психологической компетентности педагога Г.И. Метельским, Н.В. Кузьминой, Н.В. Остапчук, М.В. Комаровой, Л.Ф. Алексеевой и Н. Бернад позволил Е.Н. Каменской сконструировать модель структуры психологической компетентности преподавателя вуза, которая включает в себя:

- мотивационно-волевой блок – это мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности;

- функциональный блок, который проявляется в виде психологических знаний, умений, навыков преподавателя, необходимых для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии (компетентность в сфере индивидуально-психологических особенностей человека, социально-психологическая компетентность, психолого-педагогическая компетентность);

- рефлексивный блок - умение сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смыслотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы (аутопсихологическая компетентность).

Детальный акцент автор делает на функциональном блоке психологической компетентности. Так, индивидуально-психологическая компетентность - это способность учитывать индивидуальные особенности обучаемых в учебно-воспитательном процессе:

- 1) индивидуально-типические (конституциональные особенности, нейродинамические свойства мозга, особенности функциональной геометрии больших полушарий, темперамент) и половых (онтогенез полового диморфизма) особенностей обучаемого;

2) личностные особенности обучаемого (направленность, мотивационно-потребностная система, ценности, установки, идеалы, особенности характера, самооценки);

3) индивидуальные особенности психических процессов обучаемого (индивидуальные проявления памяти, восприятия, ощущений, мышления);

4) возрастные особенности и закономерности протекания психических процессов (восприятия, памяти, внимания и др.) обучаемого и др.

Под социально-психологической компетентностью автор понимает способность организовывать эффективное взаимодействие с обучаемыми в учебно-воспитательном процессе. Она является ключевой составляющей в решении проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса. Социально-психологическая компетентность проявляется в восприятии и понимании учителем своих учеников, в обращении и отношениях с окружающими, в глубине его психологического включения как в предметную, так и в коммуникативную деятельность, в психологической атмосфере, характеризующей состояние его межличностных отношений в коллективе.

В свою очередь, социально-психологическая компетентность включает следующие виды психологической компетентности: социально-перцептивная, социально-коммуникативная и интерактивная.

Социально-перцептивная компетентность - способность адекватно оценивать личностные черты и эмоциональные состояния партнеров по общению и умение правильно интерпретировать их высказывания и невербальный контекст. Социально-перцептивная компетентность может быть выражена как полнота и глубина восприятия, понимания и оценки социальных субъектов деятельности и общения, проявляющихся через эмоционально-чувственное, интеллектуальное и социальное взаимодействие, которые основаны на его творческом и жизненном опыте. Компонентами социально-перцептивной компетентности являются: 1) мотивационно-целевой, 2) когнитивный, 3) оценочный, 4) эмоциональный.

Социально-коммуникативная компетентность – это умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми,

ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог. Структура коммуникативной компетентности включает три компонента: 1) мотивационно-личностный, 2) когнитивный, 3) поведенческий.

И, наконец, социально-интерактивная компетентность – совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного взаимодействия между общающимися индивидами.

Такова, по представлению Е.Н. Каменской, структура психологической компетентности. Ею дается определение психолого-педагогической компетентности преподавателя - умение интегрировать психологические и педагогические знания для решения практических задач обучения и воспитания. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя включает знание и умение применять в учебно-воспитательном процессе: 1) психологические закономерности и механизмы развивающего обучения; 2) психологические механизмы воспитательных и обучающих технологий; 3) индивидуальный и дифференцированный подход, активные методы обучения, прогрессивные обучающие технологии; 4) умение построить обучение и воспитание на психологической основе; 5) умение создавать благоприятный, творчески развивающий климат в учебной группе; 6) умение мотивировать обучаемых к обладанию знаниями, умениями, навыками [1].

Некоторые аспекты профессиональной деятельности андрагога выявляются при оценивании его деятельности. Так, Т.Г. Браже в статье «Принципы оценки деятельности андрагога» предлагает систему оценивания профессиональной деятельности андрагога. Считая, что образование взрослых - одна из важных сфер проверки действенности глобальных идей гуманизации обучения, она объясняет это тем, что взрослые отчетливее видят себя как субъект образовательного процесса, а не его объект, не позволяют педагогам манипулировать собой, строже оценивают свои взаимоотношения с ними. Они не могут позво-

лить себе безрезультативного обучения, поэтому происходит смешение акцентов с ответственности за процесс образования на его конечный продукт.

Главным принципом обучения взрослых, по мнению Т.Г. Браже, является обязательная результативность, гарантия удовлетворения потребности обучающегося в повышении в том или ином виде качества его жизни. Результат может быть различным: строгое стандартизованное знание, овладение необходимыми умениями, отработка навыков до уровня автоматизма, сущностное понимание профессиональных или общечеловеческих, общекультурных явлений, новый взгляд на них, рефлексия над их характером, расширение кругозора, укрепление глубинных ценностных ориентаций. Все это и многое другое должно быть гарантировано любому взрослому, обучающемуся в той мере, в какой это ему необходимо.

Кроме того, Т.Г. Браже считает, что результативность обучения во многом зависит от уровня профессиональной компетентности андрагога. Чтобы стать авторитетом для взрослых обучающихся, он должен обладать глубокими базовыми научными знаниями и умениями, общей эрудицией, педагогическим мастерством, выдержанным стилем общения, высокой мерой личной ответственности, способностью разбудить скрытые возможности человека, верой в своих учеников.

Следующий принцип: экологичность результатов - принцип оценки качества обучения взрослых. Результаты обучения по своей природе должны быть экологически чистыми. Другими словами, если они антигуманны, противоречат нормам права, этики, общечеловеческим ценностям, направлены на дестабилизацию, ухудшение качества жизни человека или человечества, то их нельзя признать продуктивными.

Весьма существенным принципом автор признает валеологичность достижения успеха в обучении. Чтобы выполнить поставленную перед собой задачу, взрослый человек, как правило, готов много трудиться и многим жертвовать, однако здесь необходимо соблюдать чувство меры и действовать не в ущерб другим значимым обязанностям, всегда присутствующим в жизни. Следовательно, естественное вписывание обучения в распорядок жизни, без вытеснения им других функций, осо-

бенно важно в образовании взрослых. Хорошее образование как цель должно быть соотнесено со средствами, вкладываемыми в этот процесс: они не должны быть чрезмерными, непосильными для человека.

И.В. Рябкина (Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова) в статье «Психологические закономерности педагогической деятельности андрагога» рассматривает образование взрослых как одну из наиболее актуальных теоретических и практических проблем, существующих в педагогической науке в настоящий момент. По ее мнению, от решения этой проблемы во многом зависит уровень экономического и социального развития государства. Поскольку, во-первых, школа (общеобразовательная, высшая) работает на перспективу, результаты ее работы сказываются не сразу, а образование взрослых дает эффект почти одновременно со временем обучения. Во-вторых, обучение во всех видах школ занимает 10-15 лет жизни подрастающего поколения, а взрослые люди сохраняют высокую жизненную и производственную активность 25-30 и более лет, следовательно, инвестиции в образование взрослых оказываются такими же значимыми и актуальными, как и в образование молодежи. Однако исследований в области образования взрослых пока очень мало, в частности, это касается сферы преподавания, а существующие знания еще не приведены в систему, нет единого подхода к пониманию проблемы. В приводимом исследовании автор доказывает, что существует взаимосвязь стиля педагогического взаимодействия и уровня развития рефлексии андрагогов, а именно: демократический стиль педагогического взаимодействия прямопропорционально связан с высоким уровнем развития рефлексии. Кроме того, установлены различия в стиле педагогического взаимодействия у андрагогов и преподавателей вузов: у андрагогов представлены демократический и ситуативный стили, у преподавателей вузов – авторитарный, демократический, либеральный примерно в равной степени выраженности.

Таким образом, каждый из перечисленных компонентов многофакторного явления компетентности подвергается диагностике со стороны обучаемых, и только отношения сотрудничества, только паритетность взаимодействия обеих сторон срабатывают на нужный результат.

3.2. Диагностика готовности к обучению взрослого человека

В основу теории образования взрослых была положена концепция целостного развития личности, фундаментальные положения которой взяты из работы отечественного психолога Б.Г. Ананьева «О проблемах современного человекознания», где предлагается структура личности и рассматривается ее становление.

Б.Г. Ананьевым и его последователями (Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Степанова, Г.С. Сухобская, Я.И. Петров) были сделаны важные выводы о готовности взрослого человека к обучению. Они утверждают, что взрослый человек имеет достаточно высокий уровень общего развития, психофизиологических функций, которые базируются на возможностях обучаемости, способности воспринимать информацию, запечатлевать и сохранять ее в памяти, активно перерабатывать для решения практических задач. Ю.Н. Кулюткин выявил интересный научный результат о «гетерохронности» развития взрослой личности. На одних этапах взросления человека быстрыми темпами развивается память, на других - мышление. С возрастом различные функции становятся все более взаимосвязанными, скоординированными, интегрированными в некоторый целостный ансамбль, и это позволяет человеку компенсировать недостатки в развитии одной функции (например, памяти) за счет развития другой (например, мышления).

Но наиболее действенным механизмом образования взрослых является активность самой личности, которая позволяет следовать принципу автодидактизма, реализующего непрерывность образовательного процесса. Проблеме активности личности уделял внимание Л.С. Выготский. В его работах развитие мышления представляет собой постоянно перемещающуюся во времени и в пространстве двухступенчатую структуру. В любом отрезке этого движения первой ступенью у человека выступает уровень актуальной готовности, с которой начинается очередной этап развития любого человека. По мнению Л.С. Выготского, не может быть одинакового у всех уровня актуальной готовности, но колебания этого уровня происходят в рамках уже полученного ранее образования, жизненного и профессионального опыта. Поэтому

андрагогу необходимо при организации обучения взрослых диагностировать в первую очередь этот уровень актуальной готовности, который, несомненно, отражается на индивидуальных особенностях личности каждого обучающегося.

И здесь необходимо привести мысли Б.Г.Ананьева о том, что индивидуальность, замыкая внутренний контур регулирования всех свойств человека как индивида, личности с ее множеством противоречивых ролей и субъекта различных деятельностей, остается открытой системой для взаимодействия с миром, образуя определенное взаимосоответствие тенденций и потенциалов человека [29].

Г.С. Сухобская признает, что сегодня в образовании взрослых значение приобретают социально-психологические факторы. Это жизненные ориентации, включающие ценностные установки, взгляды, миропонимание и самооценки своих возможностей.

В своей статье «Психолого-андрагогические факторы образования взрослых» автор рассматривает отношение к своему образованию как результирующую всех жизненных ориентиров, если взрослый человек поставлен жизнью в ситуации выбора (образование или что-то другое) [34]. С позиции социально-психологических факторов существует несколько типов ориентации взрослых людей, проявляющих их жизненные позиции, включающие и направленность на образование. При этом автор признает условность предложенной классификации. Так, ею предлагаются социально-прогрессивный, социально-безнравственный, социально-ущербный и социально-преступный типы самореализации личности.

Социально-прогрессивный тип характеризуется стремлением человека к самореализации себя как члена общества, несущего позитивные идеи. Такая самореализация проявляется в доброжелательном отношении к людям, стремлении к достижению высшего профессионализма ради блага других. Социально-безнравственный тип самореализации личности отличается узкой ориентацией на собственную выгоду, накопительство безотносительно к интересам других людей. Рыночные отношения в их примитивно-неразвитой форме воспринимаются и культивируются ими как наиболее удобный и выгодный способ осуществ-

ления жизнедеятельности. Социально-ущербный тип самореализации личности характеризуется стремлением самоутвердиться в практиковании озлобленности и непримиримости против всех, кто живет «не по правилам». И, наконец, социально-преступный тип самореализации личности характеризуется стремлением самоутвердиться, получить выгоду для себя исключительно за счет здоровья, достатка, жизни других людей.

Возможно, следующим шагом в диагностике готовности взрослых к обучению является выявление социально-психологического типа саморазвития личности. Г.С. Сухобская считает, что социально-психологические типы различаются не только целями и способностями самореализации в группах, но и отношением к образованию. Открытость к миру сочетается с открытостью к новым идеям информации и культуре. Таким образом, попытка непосредственно воздействовать на потребности человека в образовании будет успешной лишь тогда, когда он сам эксплицировал эти потребности в виде конкретных вопросов. Если же человек по своему миропониманию и нравственным критериям не созрел до такого уровня понимания и принятия образования и культуры, то образование вряд ли «достучится» в его дом.

Итак, из всего вышесказанного следует, что при диагностике готовности взрослого к обучению немаловажным является как уровень актуальной готовности, так и определение социально-психологического типа саморазвития личности.

3.3. Психологическая помощь при выборе индивидуального маршрута обучения взрослого

В.И. Подобед, А.Е. Марон рассматривают принципы обучения взрослых, среди которых наибольший интерес вызывает принцип построения индивидуальной траектории становления в пространстве культуры, в системе общего и профессионального образования. Этот принцип опирается на направленность взрослой личности к самореализации, к росту, стремлению к собственному осуществлению в жизни.

Как весьма существенный принцип обучения Т.Г. Браже отмечает право взрослых на избирательность отношения к содержанию обучения, целям и способам их реализации.

Любые технологии базируются на разном сочетании общих для всех, для группы людей, для отдельных индивидов потребностей, возможностей и способов передачи знания. Культура индивидуального выбора строится на отборе и особом сочетании коллективных, групповых и индивидуальных занятий. Можно было бы предположить, что взрослые предпочитают «чистое» самообразование, но оно неэффективно без стимулирующей, организующей роли классических видов обучения. На помощь приходит сопоставление себя, своих ожиданий и запросов, субъективных предпочтений с коллективным видением той или иной проблемы.

Учащийся выбирает предпочтительные для него источники знания: слово педагога, научные и/или художественные тексты, зрительный ряд, TV, компьютерный язык, так как у каждого могут быть более развиты или зрительные, или слуховые, или моторные виды восприятия и памяти. Взрослые имеют право на свой темп в изучении курса или раздела даже в условиях организованного обучения, на необходимое им количество повторов, индивидуальный объем упражнений и тренингов. Жесткая нормированность, стандартизованность целей и способов обучения противоречат индивидуализации как принципу обучения взрослых.

Разработка индивидуальных образовательных маршрутов и программ, наряду со коллективными или в сочетании с ними, становится существенной тенденцией в образовании взрослых. Поскольку цели обучения не всегда достаточно понятны обучающимся, помощь в их осознании, рефлексия над ними способны предопределить культуру индивидуального выбора, четкой постановки задачи и выбора способов ее решения.

Однако необходимо вспомнить теоретические положения Б.Г. Ананьева относительно природы индивидуальности. В работе Меньшиковой можно найти описание того ядра индивидуальности, в которое она включает переживания, категориальную «сетку» значений и личностные смыслы. Их автор предлагает принять в качестве основных единиц анализа индивидуальности обучающихся студентов (в нашем случае

взрослых). Ссылаясь на работы В.Л. Слободчикова и Е.И. Исаева, автор также считает, что «индивидуальность – это встреча с самим собой как Другим... Поэтому индивидуальность предполагает тотальную рефлексию всей своей жизни, обращение, инверсию вглубь себя, выработку критического отношения к способу своей жизни» [34].

Исследователи рассматривают особенности индивидуальности в студенческом возрасте, что позволяет выявить отличия индивидуальности у взрослых обучаемых. Во-первых, взрослый человек уже имеет установки задавать себе вопросы и находить ответы на них вследствие достаточного развития семантических структур осознания (категориальной «сетки» значений), которые порождают личностные смыслы. Именно с их понятиями в тесной взаимосвязи находится понятие хронотопа (М.М. Бахтин). В самом общем виде под хронотопом в психологии понимается пространственно-временной континуум, в котором протекает развитие человека. По данным ряда исследователей, процесс ориентации в пространственно-временной организации своей жизни ведет к смыслопоисковой активности человека. При этом особое значение имеет реконструкция прошлого опыта человека. Каждый человек имеет свои хронотопические схемы, позволяющие анализировать события своей жизни. Хронотопический анализ прошлого ведет к обнаружению личностных смыслов, ускользнувших от сознания, но определивших дальнейшее развитие индивидуальности человека. Также авторы отмечают одним из признаков уровня сформированности индивидуальности способность человека организовывать собственную среду для развития. Но чтобы организовать такую среду, отыскать свой жизненный путь, необходимо постоянно рефлексировать. Аутокоммуникация подключает к анализу, осмыслению переживаний систему значений, что делает возможным осознание и соотнесение переработанных переживаний со смысловыми структурами.

Таким образом, основная психологическая помощь в выборе индивидуального маршрута обучаемым взрослым ложится на консультирование, направленное на осмысление выбранного образовательного пути в соответствии со своим хронотопом, участвующего в осознании личностного смысла.

Технологии образования взрослых становятся гуманистичными, если выполняют одну или несколько функций: компенсаторную, адаптивную, стимулирующую, развивающую, инновационно-модернизирующую состав и структуру знаний, умений и навыков человека, его ценностные ориентации.

Развитие творческого потенциала любого человека, его скрытых способностей - это важнейший психолого-педагогический принцип образования взрослых. Обучение должно быть построено так, чтобы влиять на степень открытости человека всему новому, помогать преодолевать стереотипы и развивать гибкость его мышления. При любом содержании образования технологии, которые не затрагивают глубинную природу человека, а скользят по поверхности, создавая эффект приращения знаний, не гуманистичны в своей основе, ибо не затрагивают смыслообразующих ценностей.

Закономерности взаимодействия человека с информационными потоками приближают образование взрослых к реализации созданной американскими учеными теории «скрытого поля», согласно которой процесс интересующей человека работы есть творчество.

Психологическая комфортность как принцип обучения, позитивное общение всех со всеми - обучающих и обучаемых, последних между собой - помогают самореализации человека, она обязательна при любом содержании и способе обучения.

Автор называет еще один существенный принцип образования взрослых и деятельности андрагога - оптимистичность обучения, укрепление у взрослого человека, нередко страдающего различными комплексами, веры в себя, свои возможности. Это желание и умение педагога помочь учащемуся освоить не дающиеся ему компьютерную технику или языки, освободиться относительно бесконфликтно, безболезненно от стереотипов мышления, адаптироваться к новым условиям работы или жизни.

3.4. Психолого-педагогическая поддержка сотрудничества в процессе обучения взрослых

В свете оптимизации личностно-профессионального развития за счет активизации аутопсихологического ресурса личности в системе оказания психологической поддержки взрослым обучаемым интересной представляется модель психологического сопровождения профессиональной деятельности госслужащего, приведенная в одной из интернет-статей [35].

Основой модели стало обобщение отечественного опыта в области организации и функционирования психологической службы в системе образования (К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, Б.Б. Коссов, А.И. Крупнова, Л.М. Митина, Н.Н. Обозов, А.М. Прихожан, Н.М. Пейсахов, Н.С. Пряжников, А.А. Реан, Н.И. Рейнвальд и др.) и на промышленных предприятиях (Г.М. Андреева, Л.Я. Гозман, Л.А. Дергачев, Ю.В. Микадзе, Т.Н. Мартынова и др.). А также опора на опыт организации и функционирования психологических служб, профессионального руководства и консультирования студентов-будущих специалистов в зарубежных высших учебных заведениях, описанный в работах И.М. Кондакова, Э. Нонана, А. Пожар, М. Руттик, П. Саутуарской, А.В. Сухарева, Ю.В. Укке и др.

Данная модель также строится на принципах организации психологической службы в педагогическом учреждении:

- системного целеполагания (выделение системообразующей цели образовательного учреждения и рассмотрение психологической службы как подсистемы);
- целостности (охват коррекционно-развивающей работой большинства обучаемых);
- профессионально-педагогической активности (включение большинства педагогического коллектива в коррекционно-развивающую работу);
- достаточной ограниченности (подбор экономичных и специфически необходимых методик);

- взаимодействия (фокусированное на достижение общей цели лично-профессионального развития взаимодействие администрации, педагогического коллектива и психологов);

- развития (центральный системообразующий компонент, задающий конечную цель).

Все это стало примером системы комплексного психологического сопровождения (психологической работы) обучения взрослых, которая включает:

- разработку содержания психологической подготовки к обучению;
- разработку и внедрение моделей систематической психологической помощи обучающемуся в виде: мониторингового акмеологического контроля; индивидуальных консультаций, акмеологического обеспечения профессиональной деятельности в ходе программно-целевых тренингов.

Содержание психологической подготовки обучаемого взрослого базируется на акмеологической фундаментальной концепции оптимизации лично-профессионального развития (А.А. Деркач) и включает следующие направления:

- разработка целостной концепции образовательной деятельности;
- развитие Я-концепции;
- развитие профессиональной готовности к творческому решению практических задач;
- формирование эффективного стиля управления образовательной деятельностью.

Концепция мониторинга строилась на следующих положениях. Переподготовка и повышение квалификации специалистов должно, по мнению авторов, осуществляться по двум взаимосвязанным направлениям:

- повышение уровня профессиональных знаний и умений;
- развитие психологических профессионально важных качеств и умений.

Для того чтобы процесс лично-профессионального развития госслужащих в период их переподготовки и повышения квалификации был эффективным, необходимо соблюдение ряда условий:

- определение уровня профессиональных знаний, умений, личностно-деловых и профессионально важных качеств и психологических умений;
- определение их творческого потенциала;
- разработка моделей обучения и индивидуального образовательного маршрута;
- разработка моделей профессионализма обучающихся («идеальных образов»);
- реализация моделей в учебном процессе;
- периодический контроль уровня профессиональных знаний, умений, личностно-деловых и профессионально важных качеств и психологических умений в процессе обучения;
- окончательный итоговый контроль.

В целом мониторинг представляет собой систему отслеживающего контроля личностно-профессионального развития обучающихся в процессе их переподготовки и повышения квалификации.

Сущностно-содержательные и технологические особенности проведения мониторинга подробно изложены в работах А.А. Деркача, Ю.В. Синягина, Е.А. Яблоковой, В.Н. Маркова, А.С. Мельничука, В.А. Сергеева, Е.Г. Чирковской.

Вторым направлением в психологической работе обучающимися также является психолого-педагогическое направление, обеспечивающее реализацию коррекционно-развивающих мероприятий в процессе профессиональной подготовки и переподготовки. Данное направление определяется авторами как комплекс мероприятий, направленных на специальное развитие, совершенствование и оптимизацию систем психической регуляции функций, состояний, качеств, установок, мотивов, поведения в рамках профессионально-значимых задач.

В основе данного направления лежит акмеологическая технология проведения индивидуальных консультаций, профессиональных собеседований и тренингов программно-целевого содержания. Данное направление представляет собой систему психологического обеспечения профессиональной деятельности. Главная идея здесь состоит в перестановке акцентов: переходе от исследования и психолого-

акмеологического контроля обучающегося к продуктивному воздействию на него, которое осуществляется в рамках индивидуальных консультаций, групповых занятий и тренингов.

Выделенные авторами два направления психологического сопровождения (контроль и развитие) содержательно и технологически взаимодополняют друг друга: рекомендации программно-целевых тренингов разрабатываются на основе данных мониторингового контроля и результатов личностно-профессионального собеседования.

Содержание психолого-акмеологического обеспечения базируется на системе психологической подготовки и включает:

- разработку психолого-акмеологических и педагогических рекомендаций;
- внедрение психологической подготовки по конкретным направлениям.

Реализацию данного направления психологической работы с обучающимися взрослыми авторы строят на трехкомпонентной модели развития аутопсихологической компетентности, включающей:

- наличный психологический потенциал (особенности нервной системы, тип темперамента, тип характера, энергетический потенциал, мотивационно-целевой порог);
- психологические стратегии (комплексы психологических умений, которые помогают человеку раскрыть свой потенциал);
- психологическую тренировку, направленную на развитие психологических стратегий.

На основе данной концепции ими были разработаны следующие стратегии саморазвития, необходимые для эффективной профессиональной деятельности: «Стратегия постановки целей» – комплекс умений в постановке дальних и ближних целей; «Стратегия оптимального ситуативного управления» – умение анализировать свой и чужой опыт, использовать собственные успешные стратегии поведения, конструктивно перерабатывать неудачи; «Стратегия психологического переключения» – умение переходить из одного психологического состояния в другое в соответствии с ситуацией; «Стратегия поддержания позитивного самоотношения» – умение сохранять самообладание, уве-

ренность и самоуважение в неблагоприятных ситуациях; «Метастратегия» – умение внутренне раздвоиться на «актера» и «зрителя», актуализировать «наблюдателя», наблюдать за собой по ходу действия, корректировать со стороны свое состояние и поведение; «Стратегия противодействия психологическому давлению» – умение сохранить целостность автономность «Я», позитивное самовосприятие в условиях манипулятивных воздействий, недопущение реактивного поведения.

На основе данных стратегий авторами разработаны и предлагаются:

- модель индивидуального консультирования и профессионального собеседования государственных служащих;
- модель аутопсихологического тренинга для государственных служащих (табл. 1).

Индивидуальное психологическое консультирование в процессе профессиональной подготовки и переподготовки понимается как процесс психологической помощи, направленный на актуализацию структур Я-концепции для преодоления противоречий между обобщенным образом профессионала и личностным восприятием процесса профессионального развития и деятельности в ее различных проявлениях: как определенного образа жизни, как деятельности по реализации учебно-профессиональных задач, как процесса приобщения к особому виду духовной практики. Оно направлено на создание психологических условий, располагающих следующими условиями:

- принятие ответственности за свою деятельность и реализация ее смысла;
- конструктивное перераспределение напряжений, превращение деструктивных внутренних конфликтов и переживаний в конструктивные;
- помощь обучаемому в приобретении своего истинного, духовного «Я», готовности брать на себя социальную ответственность.

Результатом процесса консультирования выступает стабилизация аутентичности личности обучаемого за счет изменений в сферах личности: когнитивной (новые знания, навыки, умения, акмеологические инварианты по достижении целей деятельности); мотивационной (изменения в составе иерархии и доминировании различных мотивов, возрастание длительности и перспективности по служебной мотивации); поведенческой.

Акмеологическая модель индивидуального психологического консультирования в вузе как совокупность взаимосвязанных структурно-функциональных компонентов позволяет продуктивно использовать психологом или акмеологом психоконсультационную технологию в соответствии с наиболее приемлемым алгоритмом.

Выявленные индивидуальные особенности морально-психологического состояния обучаемого, по которым требуется индивидуальное психологическое консультирование, проявляются как трехмерное пространство самореализации будущего профессионала:

1) неосознаваемые поведенческие проявления жизнедеятельности, включающие реализацию врожденных рефлексов и инстинктов, установок и привычек, следование правилам и нормам повседневной жизни и требованиям профессии;

2) сознательно-деятельная активность, направленная на решение учебно-рефлексионных задач, освоение социальной роли будущего профессионала и связанная с проявлением творческой активности и самостоятельности в выборе целей и средств достижения;

3) духовно-практическая активность, направленная на постижение смысловой стороны происходящих в жизни субъекта событий, освоение духовного опыта, традиций общества и выработку активной жизненной позиции гражданина.

Дальнейшее развитие выявленных в ходе индивидуальных консультаций личностно-профессиональных проблем происходит в ходе коррекционно-развивающего тренинга.

Третьим направлением психологического сопровождения профессиональной деятельности является разработка индивидуальных программ карьерного роста на основе диагностики индивидуального карьерного стиля и включения на этой основе механизмов саморегуляции карьеры. Необходимо отметить здесь, что в основе построения индивидуальных карьерных стратегий лежат закономерности развития профессионального «Я» обучаемого и преобладающего типа мотивации. Опираясь на разработки специалистов по спортивной карьере, авторы разработали подход к психологическому моделированию карьеры (синтетическая, аналитическая и структурная модели карьеры). Синте-

тическая модель позволяет выяснить факторы удовлетворенности/неудовлетворенности карьерой; аналитическая модель – описать предсказуемые кризисы карьеры и те проблемы, которые руководителю необходимо решить в каждом из них для успешного продолжения карьеры в целом; структурная модель – позволяет уточнить психологические детерминанты профессиональных успехов и основные направления психологического развития профессионала. Для классификаций выделенных типов карьер они воспользовались частично основаниями, выделенными при классификации спортивных карьер.

В качестве примера приведем разработанные авторами тренинги для госслужащих, которые можно применять и в психологическом сопровождении процесса обучения взрослых.

Таблица 1

Этапы и содержание аутопсихологического тренинга для госслужащих (функциональная модель аутопсихологического тренинга)

Этапы	Содержание тренинга	Конкретные программы
1. Выявление индивидуального потенциала, сильных и слабых сторон	диагностика: типа темперамента, преобладающего типа психологической защиты, диагностика преобладающих личностно-динамических тенденций	знакомство с типологиями темперамента, характера; овладение навыками психодиагностики; самоанализ сильных и слабых сторон; рефрейминг (переструктурирование) слабых сторон в достоинстве
2. Формирование профессионального Я	осознание внутриличностной ролевой структуры; идентификация с профессиональными ролями	обучение транзактному анализу; техники идентификации (самотождествление и разотождествление)
3. Формирование интеллектуальной гибкости	когнитивная сложность; интеллектуальные техники; интеллектуальные стили	обучение рефреймингу; обучение технике метафоры
4. Развитие психологической устойчивости	стрессоустойчивость; саморегуляция; решение проблем	обучение: мышечной релаксации, психической релаксации, активации и медитации, управлению гневом

5. Развитие самоменеджмента в управленческой деятельности	самоменеджмент временного ресурса; целеполагание; целевое программирование	обучение техникам: осознания времени, целевого планирования, делегирования
6. Развитие антиманипулятивного поведения	типология манипуляторов; обнаружение манипулятивного воздействия; поведенческое преодоление манипулятивного воздействия	обучение техникам: распознавания и совладания; обучения речевым технологиям совладания
7. Развитие психологической готовности к преодолению карьерных и жизненных кризисов	типы карьеры; виды жизненных кризисов; конструктивные (деструктивные) способы разрешения жизненных кризисов	обучение гибкости к оценке своего жизненного пути; овладение приемами переоценки; обучение гибкости в поддержании оптимального равновесия между отношением к себе и внешнему миру

Таким образом, построение целостной системы психологического сопровождения профессиональной деятельности госслужащего базируется на психологических закономерностях развития профессионализма.

На этой основе можно рассмотреть общую модель психолого-акмеологического сопровождения развития профессионализма обучаемого взрослого.

Согласно авторам вышеназванным, психолого-акмеологические закономерности профессиональной деятельности являются отправной точкой в постановке целей и конкретизации задач психологического сопровождения профессиональной карьеры обучаемого, в определении основных направлений психологической помощи.

Основываясь на их, можно также определить цели психологического сопровождения развития профессионализма обучаемого:

- способствовать обучаемому в самореализации, т.е. в достижении высоких профессиональных результатов, карьерного роста при оптимальных внутренних затратах;

– помочь начинающему в период профессиональной и управленческой адаптации оптимально использовать внутренний аутопсихологический ресурс для эффективного освоения основ профессиональной деятельности;

– научить дифференцированно использовать психологические стратегии поведения в различных подсистемах учебной деятельности;

– сформировать психологическую готовность к преодолению профессиональных и жизненных кризисов, используя их на благо собственного развития;

– помочь профессионалу найти оптимальные взаимосвязи между профессиональной деятельностью и другими сферами жизни, максимально использовать все жизненные ресурсы для успешной жизненной карьеры в целом.

Способами психологического сопровождения развития профессионализма госслужащего являются различные виды психолого-акмеологической работы, позволяющие решать как конкретные психологические трудности, так и помогающие профессионалу в саморазвитии, построении успешной профессиональной и жизненной карьеры.

Формы оказания комплексной психологической помощи разрабатывались автором совместно с Н.А. Лисицыной и были апробированы как в психологической работе с государственными служащими, так и в работе городских психолого-педагогических центров оказания психологической помощи населению. Основными видами такой работы являются: *обучение* – помощь профессионалу в овладении знаниями, умениями и навыками; *воспитание* – помощь в формировании духовно-нравственных основ личности; *психодиагностика* – помощь профессионалу в самопознании и индивидуализации профессионального обучения и переобучения на основе изучения его психологических особенностей и процесса развития; *психопрофилактика* – помощь в предупреждении возникновения и развития деструктивных психических явлений (хронического стресса, личностной тревожности, отсутствие перспектив служебного роста, внутренней нестабильности, неготовности к решению управленческих задач в нестандартных ситуациях и т.д.); *психокоррекция* – помощь в исправлении, снятии, перевоспитании

уже возникших негативных психических явлений; *психологическое просвещение* – помощь в овладении психологическими и акмеологическими знаниями, необходимыми для самосовершенствования с профессиональной деятельности и в жизни; *психологическое консультирование* – помощь профессионалу в анализе конкретной ситуации и принятии оптимального решения; *психологический тренинг* – специально разработанные комплексы психотехнических упражнений и игр, помогающие профессионалу в развитии необходимых психологических качеств и умений; *психологическая подготовка* – использование всех видов психологической помощи для обеспечения психической готовности профессионала к выполнению конкретных проектов, задач, направлений профессиональной деятельности.

Эффективное применение данных форм психолого-акмеологической работы возможно при соблюдении необходимых условий учета:

- профессиональной специализации взрослого;
- статусно-должностного уровня;
- возрастных, половых, индивидуально-психологических особенностей;
- уровня квалификации и общей профессиональной подготовки.

Важным аспектом рассматриваемой проблемы психолого-акмеологического сопровождения развития профессионализма является положение о парадигме психологической помощи, базирующейся на типе взаимоотношений между психологом и консультируемым.

Выделяются две базовые модели психологической помощи. Данные модели являются базовыми, так как лежат в основе всех видов психологической помощи (обучение, воспитание, психодиагностика, психопрофилактика и др.), определяя различные их технологии. Первая модель исходит из понимания психологической помощи как «способа борьбы со злом». Усилия помогающего здесь нацелены на анализ ситуации и принятие решения, позволяющего справиться с конкретными трудностями. Нуждающемуся в помощи это решение предлагается в виде готового рецепта, инструкции, совета или рекомендации как прямых руководств к действию. При этом всю «внутреннюю работу» помогающий берет на себя, оставляя другому роль исполнителя.

Сравнительная характеристика базовых моделей психологической помощи

Параметры сравнения	Модель 1. Помощь в борьбе со злом	Модель 2. Помощь в личном развитии
Отношения обучающий-обучаемый	Отношения «субъект-объект»	Отношения «субъект-объект»
Психологическая установка обучающего	Психология воздействия на обучаемого	Психология взаимодействия
Распределение функций	Обучающий активен и берет на себя всю ответственность за результаты обучения, обучаемый пассивен	Обучающий мобилизует потенциал обучаемого. Ответственность поделена между обучаемым и обучающим
Понимание сути развития и принятия решений	Понимание развития как устранение конкретных трудностей и недостатков (незнания, неумения, неспособности)	Понимание развития как формирование и поиск индивидуального пути. Исходный пункт психологической помощи – опора на сильные стороны личности обучаемого
Психологические эффекты помощи	Репродуктивные установки обучаемого, его зависимость от обучающего	Установка обучаемого на творчество, самосовершенствование. Автономность, способность самостоятельно принимать решения

Вторая модель основана на понимании психологической помощи как «поддержки в личном росте и развитии». Помогающий не стремится ликвидировать трудности другого, не выдает ему готовых рецептов, а пытается мобилизовать его на поиск собственных путей разрешения проблем. В отличие от первой модели, помогающий больше ориентируется не на ситуацию, а на личность другого, которому предлагается роль творца собственных решений и жизни.

Реализация психолого-акмеологического сопровождения по субъект-субъектной модели приводит в конечном итоге к формированию аутопсихологически компетентной личности, обладающей необходимым арсеналом психологических стратегий поведения и способной самостоятельно решать возникающие личностно-профессиональные трудности.

Реализация указанных подходов к психолого-акмеологическому сопровождению возможна при выполнении технологических требований к проведению программно-целевых тренингов.

Литература

1. *Алексеева, Л.Ф.* Психологическая компетентность преподавателя высшей школы / Л.Ф. Алексеева // Высшее образование в России. – 2007. – № 8.
2. *Браже, Т.Г.* Принципы оценки деятельности андрагога [Электронный ресурс. URL: <http://portalus.ru>. Дата публикации: 04 октября 2007. Источник: (с). Номер публикации: №1191500846].
3. *Вершинина, В.В.* Андрагогические аспекты деятельности специалистов детского приюта / В.В. Вершинина // Социальный работник как андрагог. – Санкт-Петербург; Иркутск, 2001. – С. 213-217.
4. *Вершловский, А.В.* Становление андрагогики как науки и как учебного предмета / А.В. Вершловский // Методист. – 2002. – №2. – С.17-19.
5. *Вершловский, С.Г.* От педагогики к андрагогике / С.Г. Вершловский // Университетский вестник. – Санкт-Петербург, 2002. – Вып.1. – С. 33-36.
6. *Габдуллина, Н.Н.* Центр образования молодежи – новый вид образовательного учреждения / Н.Н. Габдуллина // Школа. – 2000. – №1. – С. 22-23.
7. *Голуб, Л.В.* Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования / Л.В. Голуб // Педагогика. – 2001. – №3. – С. 48-52.
8. *Добринская, Е.* Образование взрослых: преемственность и развитие / Е. Добринская // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 107-110.
9. *Елизарова, Е.Н.* Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ / Е.Н. Елизарова // Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 30-34.
11. Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития : матер. науч.-практ. семинара, 14 декабря 2001 г. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2002. – 52 с.

12. *Змеев, С.И.* Основы андрагогики: учеб.пособие для студентов, аспирантов и преподавателей С.И. Змеев. – Москва: Флинта; Наука, 1999. – 152 с.
13. *Змеев, С.И.* Наука XXI века: Андрагогика / С.И. Змеев // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С. 76-79.
14. *Змеев, С. И.* Андрагог – новая профессия / С.И. Змеев // Мир образования. – 1996. – №5. – С. 28-30
15. *Змеев, С.И.* Образование взрослых в России и в мире / С.И. Змеев // Педагогика. – 1999. – №6. – С. 106-108.
16. *Змеев, С.И.* Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых. / С.И. Змеев ; Ин-т общего образования. – Москва: ИОО МО РФ, 1999. – 215 с.
17. *Калиновский, Ю.И.* Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых : монография / Ю.И. Калиновский. – Москва, 2000.
18. *Колесникова, И.А.* Основы андрагогики / И.А. Колесникова. – Москва: Академия, 2003. – 240 с.
19. *Кларин, М.В.* Инновационные модели в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – Москва: Арена, 1994. – 223 с.
20. *Климов, Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996.
21. *Климов, Е.А.* Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – Москва, 1988.
22. *Климов, Е.А.* Психология профессионала / Е.А. Климов. – Москва, 1996.
23. *Ковалева, Т.М.* Практики тьюторства / Т.М. Ковалева // Сборник научных трудов IV Всероссийской тьюторской конференции. – Томск, 2000.
24. *Кукуев, А.И.* Андрагогическая подготовка педагогов в системе вузовского и постдипломного образования в контексте стратегии развития российского образования в XXI веке / А.И. Кукуев // Методологическая сфера образования: современные научные подходы : монография / Колл.авт.; под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону : Булат, 2007. – С. 349-407.
25. *Кукуев, А.И.* Андрагогический подход в образовании взрослых / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону : Булат, 2008. – 175 с.
26. *Кукуев, А.И.* Проблема статуса андрагогики в отечественной науке /А.И. Кукуев // Современные образовательные технологии: психология и педагогика: монография / Колл.авт.; под общей ред. Е.В. Коротаевой. – Кн. 4. – Новосибирск : ЦРНС; Сибпринт, 2009. – С. 236-255.

27. *Кукуев, А.И.* Андрагогический подход в педагогике / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.
28. *Кукуев, А.И.* Андрагогический подход как базовая методологическая категория образования взрослых / А.И. Кукуев // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – №8. – С 42-49.
29. *Меньшикова, Л.В.* Развитие индивидуальности студентов на основе антропологической психологии Б.Г.Ананьева / Л.В. Меньшикова // Высшее образование в России. – 2007. – №3-4. – С. 33-37.
30. *Подобед, В.И.* Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В.И. Подобед. – Санкт-Петербург: ИОВ РАО, 2000. – 119 с.
31. *Подобед, В.И.* Образование взрослых: методологический аспект / В.И. Подобед, В.В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – №7. – С.30-37.
32. Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г. Вершловского. – Санкт-Петербург: Знание, 1998. – 197 с.
33. *Розин, В.* Основные требования к концепции образования взрослых / В. Розин // Новые знания. – 2000. – №3. – С. 1-3.
34. *Слободчиков, В.И.* Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школа-пресс, 1995.
35. *Сухобская, Г.С.* Психолого-андрагогические факторы образования взрослых / Г.С. Сухобская // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 60-61.
36. Психолого-акмеологическое сопровождение профессиональной подготовки госслужащих [Электронный ресурс.URL: //http://med-books.info/akmeologiya_770/psihologo-akmeologicheskoe-soprovojdienie.html].

* * *

Глава III

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

§1. Проблемы и перспективы андрагогического образования

1.1. Об андрагогической компоненте профессионального стандарта преподавателя профессионального образования в современных условиях

Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. (раздел 4 «Развитие образования») предусматривается формирование системы непрерывного образования, ключевыми элементами которой являются повышение квалификации и профессиональная переподготовка.

В настоящее время в центре внимания образовательной общественности находится новый Федеральный закон «Об образовании в РФ» [1], впервые законодательно устанавливающий нормативную правовую базу реализации непрерывного профессионального образования.

Опубликован приказ Минобрнауки РФ «Об утверждении плана разработки актов президента, правительства РФ и Министерства образования и науки РФ, необходимые для реализации ФЗ “Об образовании в РФ”».

Согласно части 2 статьи 10 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образование подразделяется на общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Образование через всю жизнь, в том числе непрерывное профессиональное образование, приобретает колоссальное значение для устойчивого развития не только личности, человека, специалиста или профессионала, но и общества, государства, цивилизации в целом, приобретаемая, таким образом, общечеловеческое гуманитарное значение.

Современный этап развития андрагогики обусловлен обязательностью образования для взрослого человека в изменяющемся мире как условия его профессиональной и личностной успешности, конкурентоспособности; потребностью в осознанном саморазвитии и самореализации в современном изменяющемся, открытом, поликультурном и информационном обществе.

Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования. Основными характеристиками образования на данном этапе становятся непрерывность, открытость, ориентация на компетентностный подход и методологию «learning outcomes».

Для Республики Саха (Якутия), Северо-Востока России актуальны следующие аспекты непрерывного образования: подходы к разработке и внедрению андрагогической компоненты профессионального стандарта педагога (преподавателя) профессионального образования в современных условиях; валидация профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения как один из подходов к решению одной из актуальных проблем непрерывного профессионального образования; вопросы об интегративности, диверсифицированности и полифункциональности как основных качественных характеристиках системы дополнительного профессионального образования Республики Саха (Якутия).

В рамках модернизации системы российского образования, а также развития северо-восточного региона России необходимы дополнительные ресурсы для повышения качества общего и профессионального образования. Одним из таких ресурсов может стать формирование интегративной системы непрерывного профессионального (педагогического) образования, способствующей обновлению теоретических и практических знаний педагогов, преподавателей в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения со-

временных методов решения профессиональных задач, а также расширения квалификации специалистов с целью адаптации к новым экономическим, социальным условиям посредством освоения новых видов профессиональной деятельности, в том числе с учетом международных требований и стандартов [15].

С определенной точки зрения, в отличие от других нововведений в педагогическом образовании, вопросы реализации андрагогического образования являются расширенным полем для дискуссий, направленных на реализацию модели андрагогического образования, разработанной в результате продуктивного диалога [16]. Мы убеждены, что осознание образовательным сообществом природы и важности андрагогического образования и определение основных механизмов существенного обновления в образовании взрослых будут способствовать решению и других проблем в образовании в целом.

Результаты анализа очных, дистанционных дискуссий, публикуемых статей по вопросам разработки профессиональных стандартов в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ч. 2, 7 статьи 10), Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. (раздел 4 «Развитие образования») показывают, что имеются серьезные основания для разработки и внедрения андрагогической компоненты профессионального стандарта преподавателя дополнительного профессионального образования. Речь, по сути, идет *о профессиональном стандарте андрагога, основанном на профессиональном стандарте преподавателя профессионального образования, в том числе дополнительного*. Это особенно важно и для достижения стратегической цели Северо-Восточного федерального университета: стать к 2020 г. признанным на российском и международном уровнях современным научно-образовательным и культурным центром Северо-Востока России с развитой инновационной, образовательно-научной и социально-культурной инфраструктурой, обеспечивающим качественную подготовку высококвалифицированных кадров, способных к разработке наукоемких технологий и модернизации отраслей экономики и социальной сферы региона. Не менее масштабна и задача трансформации федерального университета в центр круглогодичного обучения

взрослых. Таким образом, в современных условиях особую актуальность приобретает задача разработки и внедрения андрагогической компоненты профессионального стандарта преподавателя профессионального образования с региональным и корпоративным дополнением.

Как отмечают разработчики профессионального стандарта в педагогической деятельности в Российской Федерации, новые черты педагогической деятельности требуют их адекватного описания. Квалификационные характеристики должностей (КСД) в области образования, которые были пересмотрены и вышли в обновленной редакции в 2010-2011 гг., не в полной мере справились с этой задачей, так как идеология их разработки осталась прежней: справочники ограничиваются слабо структурированным, фрагментарным описанием должностных обязанностей, знаний, требований к образованию и стажу работы; они не содержат перечня трудовых функций, выполнение которых обеспечивает достижение цели профессиональной деятельности. Как показывает практика, даже определить должность по ее описанию не всегда удастся. И эта тенденция в некоторой степени сохраняется в проекте профессионального стандарта преподавателя профессионального образования, что затрудняет использование КСД для решения задач управления персоналом. Таким образом, профессиональный стандарт вида профессиональной деятельности преподавателя (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании) с региональным и корпоративным дополнением является актуальным документом.

Профессиональные стандарты разрабатываются на основе Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» и распоряжения Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2012 г. № 2204-р.

В соответствии с частью 21 статьи 2 Федерального закона № 273-ФЗ педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности.

В организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательных программ высшего образования и дополнительных профессиональных программ, предусматриваются должности педагогических работников и научных работников, которые относятся к научно-педагогическим работникам. Педагогические работники относятся к профессорско-преподавательскому составу указанных организаций (часть 1 статьи 50 Федерального закона № 273-ФЗ).

Понятие «педагогический работник», согласно проекту профессионального стандарта, разработанному ФИРО РФ, применимо и к преподавателям ДПО. Это необходимо выделить особо в качестве постановки проблемы, возникающей вследствие имеющейся в настоящее время несогласованности по определению статуса преподавателя дополнительного профессионального образования в некоторых высших учебных заведениях региона.

В вышеупомянутом документе при попытке выделить специфику преподавания программ различного уровня профессионального образования, программ дополнительного профессионального образования и дополнительного образования детей и взрослых реализация дополнительных профессиональных программ соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» была соотнесена с определенным уровнем профессионального образования.

На данном этапе в результате деятельности федеральных экспертов под руководством МОиН РФ и ФИРО РФ сформулировано следующее наименование: «Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, профессиональном обучении, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании детей и взрослых)».

В идеальном варианте эксперты предлагают представить разработанные материалы в виде двух профессиональных стандартов со следующими наименованиями, что крайне востребовано в контексте постановки проблемы в данной случае:

- «Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых (вид профессиональной деятельности: педагогическая деятельность в дополнительном образовании детей и взрослых)»;

- «Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования (вид профессиональной деятельности: педагогическая деятельность в профессиональном обучении, профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании)».

В проекте профессионального стандарта преподавателя Северо-Восточного федерального университета (далее – СВФУ) от 30 июля 2013 г., основанном на проекте профессионального стандарта преподавателя (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании) (ФИРО), к педагогам профессионального образования и дополнительного профессионального образования (далее – педагог ПО) предъявляются одинаковые требования. Между тем результаты наших исследований показывают, что обобщенные трудовые функции, трудовые действия, требования к образованию и обучению, опыту практической работы преподавателя дополнительного профессионального образования имеют свою специфику и носят полифункциональный характер (например, функции преподавателя как консультанта, организатора, тьютора, коуч-профессионала, навигатора, модератора и др.). Таким образом, с учетом современных международных тенденций появляется необходимость соответствия новым требованиям (андрагогическим) к педагогической деятельности в дополнительном профессиональном образовании.

Андрагогическая компонента профессионального стандарта основывается на проекте профессионального стандарта преподавателя (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании) (разработан ФИРО), который дополнен корпоративным стандартом образовательной организации, то есть университетским (разработан рабочей группой СВФУ от 08.08.2013 г.).

В «Актуальных задачах современной модели образования» указывается, что новая структура стандарта призвана обеспечить обновление содержания и технологий образования, обеспечивающее баланс фундаментальности и компетентностного подхода. В формирующейся со-

временной модели образования отмечается появление селективных инструментов, что обуславливает нарастающее давление на все социальные категории. В связи с этим возрастает «защитная» роль образования в условиях социальных перемен, вызывающих у человека чувство социальной уязвимости, тревожности, правовой незащищенности, дезориентацию в сфере нравственности, что не может не сказаться на характеристиках развивающейся региональной системы дополнительного профессионального образования (ДПО) педагогов Республики Саха (Якутия) и в целом на Северо-Востоке России, где вследствие территориальной удаленности, разреженной плотности населения, особых климатических условий возрастают потребности в развитии интегративной региональной системы ДПО педагогов с использованием информационно-коммуникационных технологий, ориентированной, в свою очередь, на формирование полифункциональной компетентности педагогов, преподавателей профессионального образования. Полифункциональность здесь подразумевает необходимость ориентации содержания дополнительного профессионального образования на единство его функций: выполнение государственного заказа через повышение квалификации и профессиональную переподготовку, формирование и развитие профессионально-педагогических компетентностей педагогов, их информационно-коммуникационной культуры, внедрение инноваций, информационно-коммуникационных и интернет-технологий в образование региона, интеграцию в открытое образовательное пространство, развитие дистанционного образования и др.

Анализ сложившейся региональной системы ДПО педагогов позволил выделить наиболее важные особенности, к которым следует отнести: полифункциональность; гуманистичность (ориентированность на человека (педагога), который стремится к саморазвитию через самоорганизацию, самообразование); дополнительность (позволяет расширять и повышать уровень профессиональной компетентности различных категорий педагогов); открытость, интегративность, кооперативность (объединение усилий ведущих специалистов республики, других регионов России и за рубежом); самоорганизация и саморазвитие (самоподдержка системы); социальная адаптивность (с одной стороны, необхо-

димось развития, чтобы быть востребованной, с другой – повышение адаптивности педагогов республики) и др. Приведенные ведущие характеристики национально-региональной системы дополнительного профессионального образования педагогов Республики Саха (Якутия) обеспечивают ее способность к управлению профессиональным и личностным развитием педагогов в условиях модернизации российского образования и способствуют повышению качества их профессиональной деятельности и в целом качества образования в регионе.

Один из главных приоритетов развития образования – это развитие способности преподавателей профессионального обучения, в том числе преподавателей дополнительного профессионального образования, разрабатывать образовательные программы, реализовывать их в соответствии с последними достижениями в образовании, в том числе с использованием иностранных языков и применением информационно-коммуникационных технологий. На всех ступенях образования присутствует необходимость в развитии высокоуровневых квалификаций, которые обеспечивали бы поддержку (методическую, информационную, научную и т.д.) деятельности педагогов. Именно поэтому при описании профессионального стандарта преподавателя (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании) формируются квалификации, сгруппированные по разделам: оценивание; реализация, организация и поддержка образовательных процессов и процессов обучения; управление в системе образования; разработка учебно-методических материалов и информационных ресурсов; связи с работодателями и общественностью; повышение квалификации; сбор, обобщение, распространение эффективных образовательных практик; консультационные услуги в образовании и обучении и др.

Результаты исследований в Институте непрерывного профессионального образования СВФУ показывают, что у преподавателей дополнительного профессионального образования появились новые компетенции, необходимые для профессиональной деятельности, расширяющие и повышающие профессиональный уровень в рамках имеющейся квалификации: *консультант, тьютор, навигатор, модератор и*

др. В контексте рассматриваемой проблемы становится актуальным овладение преподавателями дополнительного профессионального образования андрагогической компонентой профессионального стандарта преподавателя ПО, то есть квалификацией андрагага.

В качестве примера приведем характеристики *консультационной деятельности* в сфере образования. Важнейшим стратегическим направлением в создании открытого образовательного пространства является развитие субъектных начал в профессиональной деятельности работников образования. Для решения этой задачи на разных уровнях используются различные управленческие механизмы. Одним из эффективных механизмов профессионального развития работников образования, на наш взгляд, является продуманная, систематическая консультационная поддержка образовательных инициатив в форме образовательных проектов.

В образовательной практике Республики Саха (Якутия) такая поддержка стала возможной в ходе разворачивания и введения ЕГЭ, внедрения профильного, предпрофильного обучения, апробации ФГОС II поколения, реализации КПМО (Комплексный проект модернизации образования) и ПНПО (конкурсы «Лучший учитель» и «Лучшая школа»), а также оформления на ФЭП (федеральная экспериментальная площадка), РЭП (региональная экспериментальная площадка).

Консультирование – это такая форма дополнительного профессионального образования, которая более всего ориентирована на партнерские отношения обучающегося и педагога, на диалоговые формы образовательной деятельности, на проникновение в глубинные мотивы обращения человека к образованию. Именно поэтому консультирование в наиболее адекватной форме соответствует запросам рынка образовательных услуг с его ориентацией на рекомендательный характер обучения, на избирательность и индивидуальность потребностей в образовании, на перспективу многократного переобучения.

Консультант в данном случае выступает не в традиционной роли управленца, жестко задающего направления профессионального развития работника образования, а в роли *диагноста и тьютора*, который совместно с консультируемым актуализирует образовательные потреб-

ности последнего, подыскивает направление и формы повышения его квалификации. Функция консультанта – организация пространства повышения квалификации для каждого конкретного работника образования. В этом состоит гуманитарный характер его деятельности в качестве управленца в образовательном процессе.

Управленческие функции исходят из совмещения задач развития инновационного процесса в стране, регионе и индивидуальных потребностей консультируемого педагога, выраженных в его образовательных инициативах. Именно из этих двух источников формируется заказ на образовательные услуги, которые призван удовлетворить консультант образовательных проектов.

Исходя из обозначенной связи между деятельностью консультанта и развитием открытого образовательного пространства можно выделить основные критерии эффективности консалтинговых услуг: рост числа обращений (в том числе повторных) за консультациями; расширение категорий авторов образовательных инициатив, обращающихся за консультациями (учителя, управленцы, общественность и т.д.); увеличение числа образовательных проектов, сформировавшихся при поддержке консультантов; количество федеральных программ, в которых консультанты помогли разместить образовательные инициативы педагогов; оперативность реагирования консультантов на изменения конъюнктуры на рынке образовательных услуг в сфере консультирования инновационной деятельности; востребованность платных услуг, оказываемых в сфере консультирования образовательных инициатив.

В настоящее время в системе дополнительного профессионального образования необходимы специалисты, умело содействующие профессиональному развитию и постоянному личностному росту педагога; использующие современные психолого-педагогические технологии и индивидуализированные модели в своей преподавательской, методической работе; помогающие работникам системы образования решать возникающие проблемы; способные объективно оценивать свою работу с целью дальнейшего продвижения вперед, то есть воплощающие в себе качества *коуч-профессионала*. Осуществление элементов *коучинга*, профессиональной помощи педагогу в определении направлений и

достижении профессионального и личностного роста, способствует достижению качества курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В условиях дополнительного профессионального образования использование специалистами в своей деятельности приемов и стиля работы *коуч-консультантов*, умеющих строить «субъект-субъектные» отношения, раскрывать потенциальные возможности человека, находить вместе с ним лучшие способы реализации профессиональной деятельности, позволит достичь эффективности реализации дополнительных профессиональных программ.

Преподаватели профессионального образования работают в логике технологии сопровождения. *Тьюторство* – это технология сопровождения образовательных программ профессионального развития.

Очень важный ресурс в системе повышения квалификации – тьюторское сопровождение управленца.

В системе профессионального образования появились специалисты с новой квалификацией: *тьюторы* курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки как в очном, так и в дистанционном обучении с применением дистанционных технологий.

На каждом этапе образовательного процесса в дополнительном профессиональном образовании организуются особые подпроцессы.

Так, структура основного этапа образовательного процесса включает следующее: привлечение обучающихся к обучению и анализ заявлений об обучении; регистрация обучающихся; оплата образовательных услуг; объединение обучающихся в учебные группы; предъявление учебных материалов; обучение работе с учебными материалами; сопровождение самостоятельного изучения учебных материалов и выполнения контрольных заданий и упражнений; участие в выездных курсах; организация сдачи экзаменов и зачетов; оформление документов об окончании цикла обучения; вовлечение обучающихся в продолжение обучения и др.

К трудовым функциям преподавателя дополнительного профессионального образования, работающего в режиме электронного обучения с применением дистанционных технологий, существуют особые ква-

лификационные требования. Действия *тьютора* в ходе решения задач, возникающих в процессе электронного обучения с применением дистанционных технологий, описаны в научной литературе [9], на основе чего разработана характеристика функций тьютора ИНПО СВФУ в отношении обучающихся: знакомство (вхождение в деятельность), определение целей и задач совместной деятельности, оказание психологической поддержки, снятие барьеров, диагностика начального и текущего состояния обучающихся, разработка стратегии работы группы на презентации, построение обобщенного «портрета» группы, определение сильных и слабых сторон, определение собственной роли и позиции в группе, обеспечение принятия обучающимися учебных задач, проблем, вовлечение обучающихся в процесс совместного целеполагания на обучение, определение учебного потенциала группы, установление контакта с обучающимися и контакта обучающихся друг с другом, создание комфортной и безопасной атмосферы в группе); постановка проблемы (постановка перед обучающимися творческих задач, проблем; определение сильных и слабых сторон деятельности обучающихся, включение обучающихся в активную работу, создание мотивации, выделение индивидуальных проблем обучающихся, поддержка мотивации, отбор тем и проблем для обсуждения с обучающимися, определение успехов и слабых сторон каждого обучающегося, определение трудностей, возникающих в ходе работы обучающихся; вовлечение всех обучающихся в работу группы, формулирование проблемных вопросов, заданий, позволяющих активизировать обучающихся; работа с проблемами, предложенными группой); организация изучения концепций курса (объяснение сложных вопросов, концепций, системное представление концепций курса, выделение главных идей в теме, курсе, объяснение концепций курса, демонстрация связи курса с реальной практикой обучающихся, обучение умению работать с ситуацией, видеть и формулировать проблему, представление более полного и широкого, чем в материалах курса, взгляда на изучаемую область, подготовка и чтение лекций, формулирование проблемных вопросов, заданий, позволяющих активизировать обучающихся, работа с проблемами, предложенными группой, оформление опыта обучаю-

щихся, обзор материалов всего курса, выделение в текстах (письменных и устных) обучающихся идей, адекватных изучаемым материалам, оценка адекватности применения концепций); организация групповой и индивидуальной работы (организация групповой работы, обучение контингента навыкам рефлексии, обучение практическому применению концепций, организация межгруппового взаимодействия, выбор адекватных методов обучения, организация дискуссии, обучение навыкам самостоятельной работы, вовлечение всех обучающихся в работу группы, обучение навыкам эффективного общения, выбор и использование разнообразных групповых упражнений, обобщение идей, предложенных группами и отдельными обучающимися, формулирование проблемных вопросов, заданий, позволяющих активизировать обучающихся, обучение обучающихся способам рационального мышления; организация обратной связи и рефлексии: определение сильных и слабых сторон в деятельности обучающихся, выделение индивидуальных проблем обучающегося; диагностика начального и текущего состояния обучающихся, определение успехов и слабых сторон каждого обучающегося, организация обратной связи, определение возникающих в ходе работы трудностей для обучающихся, контроль динамики изменения обучающихся от занятия к занятию, проведение рефлексии собственной деятельности, оказание помощи обучающемуся при построении индивидуальной программы развития, формулирование комментариев, объясняющих ошибки обучающихся, поясняющих трудные моменты в материалах, предоставление обучающимся советов по организации личной работы, выбор собственной линии поведения в ответ на негативные проявления обучающихся, организация анализа обучающимся собственной деятельности, своих сильных и слабых сторон, обучение обучающихся анализу своих успехов и ошибок).

Основными функциями *тьютора* в отношении обучающихся можно считать следующие: диагностика состояния и процесса обучения обучающихся; осуществление целеполагания; мотивация и вовлечение обучающихся; управление деятельностью и мыследеятельностью обучающихся; коррекция деятельности обучающихся; контроль выполнения заданий; рефлексия деятельности (своей и обучающихся).

Совершенствование содержания и форм подготовки и повышения квалификации работников регионального сектора экономики, бизнеса и социальной сферы включает следующие позиции: разработка системы подготовки и повышения квалификации кадров в полиэтнической и поликультурной среде многонациональной Республики Саха (Якутия); подготовка, переподготовка и повышение квалификации кадров для коренных малочисленных народов; разработка технологий подготовки специалистов в условиях двуязычия.

В нашей республике постоянно проживают представители более 120 национальностей. Якутия является одним из немногих субъектов Российской Федерации, где функционируют два государственных языка и пять официальных языков малочисленных народов Севера. В связи с этим особую значимость приобретает коммуникативная деятельность педагога-андрагога, полифункциональная по своей сути. В исследованиях И.А. Колесниковой представлено описание совокупности *функций коммуникации*: *информационная* функция (информирование участников коммуникации); функция *понимания* (реализуется в когнитивных действиях); *кодирующая* функция (представление информации с помощью определенной знаковой системы, что особо значимо в условиях многоязычия); *транзакционная* функция (установление и поддержание коммуникационной связи); *интерпретационная* функция (ориентирует на осмысление информации); *организационная* функция (создание продуктивных внутренних и внешних условий для коммуникации); *реверсионная* функция (актуализируется в момент получения обратной связи); *коррекционная* функция (совершенствование системы коммуникационного взаимодействия); *трансформационная* функция (возможное и изменение участников коммуникации на основе полученной информации); *презентационная* функция (предъявление «должного», эталонного в знании, поведении, отношениях[7]). В качестве специфической для педагога-андрагога как субъекта коммуникации И.А. Колесникова выделяет *охранительную* функцию по отношению к родному языку и языку культуры, что особо важно для субъектов дополнительного профессионального образования в национально-региональной системе дополнительного профессионального образования Республики Саха (Якутия).

Помимо полифункциональности коммуникативную деятельность педагога-андрагога отличают такие свойства, как:

- полисубъектность – необходимость работы с коммуникантами, разными по возрасту, социальному статусу, жизненному опыту и, прежде всего, этническому происхождению;

- полиобъектность – обращенность к различным содержательно-предметным полям;

- полиинформативность – профессиональная необходимость передавать и получать самые разные виды информации (не только предметную, но и диагностическую, управленческую, эмоциональную), учитывать различные точки зрения, обусловленные различиями в социальном и культурном опыте, несовпадениями взглядов*;

- многоуровневость – участие в коммуникации на персональном, социальном, массовом и других уровнях.

Коммуникативная деятельность как социальное явление обладает таким свойством, как *конвенциональность*, т.е. обусловленность определенной договоренностью между людьми о правилах, по которым она строится. В сфере образования это свойство может вызывать как позитивные, так и негативные следствия. И это явно проявляется в российских и международных исследованиях по выявлению факторов, влияющих на межкультурную коммуникацию как во взрослой билингвальной среде, так и в среде детей и подростков в условиях многоязычия, а также на выбор стратегий создания мультикультурного общения.

Таким образом, региональная компонента профессионального стандарта призвана гарантировать успешность охранительной функции преподавателя ПО, особенно ДПО.

Какие же преимущества появляются для университетской системы в СВФУ в связи с разработкой и внедрением андрагогической компоненты профессионального стандарта преподавателя профессионального образования на современном этапе?

*По нашим исследованиям, основанным на подходах И.А. Колесниковой, для коммуникативной деятельности педагога-андрагога в билингвальной среде характерны также: *полиmodalность*– умение активизировать различные функциональные системы организма, «отвечающие» за восприятие передаваемой информации; *полихрония*– возможность синхронной и асинхронной организации коммуникации; *полиглоссия* – использование различных знаковых систем и языков кодирования; *многоканальность*– умение работать с разными источниками и каналами передачи педагогических сообщений.

Во-первых, это создание эффективной системы управления персоналом, работающим со взрослыми обучающимися, основывающейся на объективных показателях.

Во-вторых, обеспечение необходимого уровня квалификации работников, допущенных к образовательной деятельности со взрослыми.

В-третьих, объективная оценка квалификационного уровня работника при включении его в кадровый резерв по работе с взрослыми.

В-четвертых, формирование системы корпоративного обучения и профессиональное развитие сотрудников, работающих со взрослыми, что обеспечивает сокращение затрат на подбор и адаптацию персонала к условиям работы со взрослыми.

В-пятых, формирование и подготовка внешнего кадрового резерва.

Все это в комплексе обеспечивает качество подготовки персонала за счет повышения уровня личной мотивации; возможность для работника адекватно оценивать свой профессиональный уровень и выстраивать стратегию личного развития внутри образовательной среды университета.

Итак, системное, полное, описание трудовых функций педагогической деятельности в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании, а также дополнение андрагогической компоненты с учетом международных, российских, региональных и корпоративных тенденций в образовании взрослых позволит решить комплекс задач:

- в области управления образовательной организацией – качественное выполнение всех трудовых функций, описанных в профессиональном стандарте и в совокупности обеспечивающих достижение цели(ей) профессиональной деятельности, за счет рационального их распределения и организации взаимодействия сотрудников;

- в области подготовки кадров – определение перечня основных и дополнительных образовательных программ, разработка их содержания, организационных моделей непрерывного профессионального образования.

Расширяя границы академической свободы педагога, профессиональный стандарт андрагога одновременно повышает его ответствен-

ность за результаты своего труда со взрослыми и с молодыми взрослыми (европейское понятие), предъявляя требования к его квалификации, предлагая критерии ее оценки.

С учетом различного уровня квалификации педагогов университета процедура введения андрагогической компоненты профессионального стандарта преподавателя профессионального образования может носить постепенный, поэтапный характер.

С целью достижения высокого качества подготовки конкурентоспособных специалистов, в том числе посредством разработки и внедрения андрагогической компоненты профессионального стандарта преподавателя профессионального образования, Институтом непрерывного профессионального образования СВФУ проведены следующие мероприятия:

1. Информационно-аналитический блок: введение в проблематику; изучение основ теории, истории и технологии обучения взрослых; ознакомление с международной и российской практикой по образованию взрослых; участие в разработке профессионального стандарта преподавателя профессионального образования на региональном уровне; определение актуальной кадровой ситуации на внутриуниверситетском уровне по данному направлению (по методике кадрового аудита).

2. Экспертный блок: создание экспертных/рабочих групп из числа экспертов образовательных организаций, работодателей, служб предприятий, организаций регионального сектора экономики, руководителей подразделений, опытных и квалифицированных специалистов, специалистов служб по персоналу, в задачи которых входят:

2.1. Обсуждение с выделением региональных и корпоративных особенностей обобщенных трудовых функций, отдельных трудовых функций, необходимых умений, знаний работника по преподаванию по программам аспирантуры, ординатуры, ассистентуры – стажировки для лиц, имеющих или получающих соответствующую квалификацию; преподаванию по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и дополнительным профессиональным программам для лиц, имеющих или получающих соответствующую квалификацию.

2.2. Описание специфичного для региона перечня знаний, умений и ключевых компетенций, необходимых для преподавания по дополнительным профессиональным программам.

2.3. Участие в дискуссиях по формированию рамок квалификаций по преподаванию дополнительных профессиональных программ.

3. Образовательный блок: разработка корпоративных квалификационных требований к трудовой деятельности и компетенциям преподавателя высшей школы с андрагогическим образованием (профессиональный стандарт СВФУ); разработка и реализация дополнительной профессиональной программы по профессиональной переподготовке на основе корпоративного профессионального стандарта; разработка квалификационных уровней для преподавателей высшей школы с андрагогическим образованием; разработка и апробация системы оценки компетенций андрагогов различных квалификационных уровней на основе корпоративного профессионального стандарта; разработка и апробация механизмов сетевого взаимодействия образовательных организаций, отраслевых союзов и ассоциаций и органов управления образованием.

Наполнение профессионального стандарта преподавателя высшей школы с андрагогическим образованием федеральной, региональной, университетской и международной составляющими потребовало совокупных творческих усилий преподавателей университета, сотрудников Института непрерывного профессионального образования, экспертного сообщества и его принятия и утверждения на основе консенсуса. С этой целью организованы широкое обсуждение и анализ андрагогической компоненты профессионального стандарта преподавателя профессионального образования всеми заинтересованными сторонами: педагогами, администраторами всех уровней, экспертным сообществом и самими обучающимися и др.

4. Организационный блок мероприятий по разработке и внедрению андрагогической компоненты профессионального стандарта преподавателя профессионального образования предполагал постановку следующего вопроса: что необходимо для внедрения профессионального стандарта андрагога на региональном и федеральном уровнях? Со

стороны федеральных, региональных органов управления образованием востребовано оказание информационной, правовой, методической и иной поддержки тем образовательным организациям, которые готовы в качестве пилотных проектов руководствоваться в своей деятельности разработанной андрагогической компонентой профессионального стандарта преподавателя профессионального образования; оказание аналогичной поддержки тем образовательным организациям дополнительного профессионального образования, которые в связи с внедрением андрагогической компоненты готовы менять образовательные стандарты его подготовки и переподготовки.

Необходимо обеспечение сетевого взаимодействия педагогов, образовательных организаций, органов управления образованием на федерально-региональном и международном уровнях, руководствующихся в своей деятельности вышеизложенными положениями. На данном этапе внедрения профессиональных стандартов отдельные задачи призваны решать структуры федерального университета, реализующие образовательные программы по педагогическому направлению. Ими отрабатываются новые стандарты подготовки педагогов, в том числе с учетом андрагогической компоненты профессионального стандарта преподавателя профессионального образования, соответствующих требований профессионального стандарта. В данном направлении университет и соответствующие структуры должны получить право, наряду с действующим стандартом подготовки педагогов третьего поколения, использовать экспериментальные планы и программы согласно положениям об академической свободе образования организации высшего образования.

Необходимо также определить те правовые, организационные, кадровые и экономические условия, которые позволят ввести стажировку будущего педагога с андрагогическим образованием как оптимальный способ введения его в профессию.

Востребованы общественный контроль на всех этапах обсуждения, апробация внедрения профессионального стандарта андрагога; мониторинг ситуации на местах.

Также назрел вопрос решения системообразующего блока: разработка методики оценки уровня квалификаций преподавателей с андрагогическим образованием; подготовка экспертов центров сертификации; выстраивание системы корпоративного обучения; формирование системы внутрикорпоративного карьерного роста. Структура профессиональных стандартов обеспечивает измеримость заложенных требований и возможность формирования на их основе механизмов оценки, валидации и сертификации квалификаций [6].

Система дополнительного профессионального образования в виде андрагогической компоненты профессионального стандарта получает содержательную основу для обновления образовательных стандартов в работе со взрослыми, разработки учебных программ, модулей и учебно-методических материалов. Преподавателям высшей школы предоставляется возможность определить свой профессиональный уровень и развить профессиональные компетенции в области дополнительного профессионального образования, повысить квалификационный уровень и подтвердить его сертификатом, получить основу для дальнейшего профессионального роста. Работодатели приобретают возможность контролировать профессионализм работников, поддерживать и улучшать не только стандарты качества в университете в общей системе менеджмента качества, но и сферные стандарты качества.

Таким образом, андрагогическая компонента профессионального стандарта преподавателя дополнительного профессионального образования (андрагога) позволит: выявить тот набор единиц, который является необходимым и достаточным для получения соответствующей квалификации, подтверждающей право работника на осуществление конкретной профессиональной деятельности в должностной иерархии в сфере образования взрослых, то есть в дополнительном профессиональном образовании; четко структурировать профессиональную деятельность работника за счет описания требований к трудовым функциям и качеству их выполнения, исключив дублирование трудовых функций по должностям; ввести дополнительные критерии для оценки персонала с целью повышения качества труда и эффективности работников за счет развития их компетенций, освоения требуемых квалификаций, активизации их мотивации, следовательно, для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» : федер. закон [принят Гос. думой 21.12.2012 г.: одобрен Советом Федерации 26.12.2012 г.] [Электронный ресурс.URL: <http://www.consultant.ru/>].
2. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» и распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2012 г. № 2204-р // [URL: <http://www.rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html>].
3. Трудовой кодекс Российской Федерации (статья 225) // [URL: <http://dokumenty24.ru/trudovoykodeks.html>].
4. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (утвержден Приказом Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 №761н (ред. от 31.05.2011)) [Электронный ресурс.URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=97378>].
5. Методические рекомендации по проведению августовских педагогических совещаний работников образования «Актуальные задачи современной модели образования: письмо Минобрнауки России от 8 мая 2008 г. №03-946» [Электронный ресурс.URL: <http://gov.cap.ru/home/59/htm/obrazov/>].
6. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / Авт.-сост. : О. В. Дехтяренко [и др.] ; под ред. Э.М. Калицкого ; пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко. – Минск : РИПО, 2011. – 140 с.
7. *Колесникова, И.А.* Коммуникативная деятельность педагога: учеб.пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А.Колесникова; под ред. В.А. Слостенина. – Москва : Академия, 2007. — 336 с.
8. *Михайлова, Е.И.* Современные системы образования: осмысление опыта управления в условиях реформирования / Е.И. Михайлова, С.Мамчак, Ст. Мамчак, О.М. Чоросова; Северо-Восточный федеральный ун-т им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного профессионального образования СВФУ; [Редколл.: Л.В. Мардахаев, О.А. Мельничук, Г.Г. Филиппов]. – Якутск : Медиа-холдинг «Якутия», 2013. – 656 с.
9. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – 2-е изд., испр. – Москва: Дрофа, 2006. – 591 с.

10. *Чоросова, О.М.* Инновационные структуры непрерывного профессионального образования педагогов /О.М.Чоросова // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – 2012. – №8. – С.86 – 90.

11. *Чоросова, О.М.* Подходы к синхронизации модернизационных процессов в системе непрерывного профессионального образования / О.М. Чоросова // Наука и образование в XXI веке: роль университета в инновационном развитии региона: тез.докл. межд. конф., г. Якутск, 25-26 октября 2012 г. /Сост.: О.Д. Романова и др. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 252 с.

12. *Чоросова, О.М.* Использование информационно-коммуникационных технологий в Институте непрерывного профессионального образования: ресурсы информационно-образовательного портала непрерывного профессионального образования «ВЕБКАФЕДРА»/ О.М. Чоросова, Ю.Н. Скрябина, М.Г. Григорьева //Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации: сб. науч. мат. Образовательного форума СВФУ «Education, forward!» (г. Якутск, 24-30 июня 2013 г.) / [Отв. за вып.: О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова, Н.А. Шилова и др.].– Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. – 400с.

13. *Чоросова, О.М.* Нетрадиционные структуры интегративной системы непрерывного профессионального образования педагогов / О.М. Чоросова // Математика и информатика в современном мире: сб. науч.-метод. мат-ов Образовательного саммита математиков и информатиков, 28 марта 2012 г. / [Отв. за выпуск: О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова, Н.В. Аргунова]. – Якутск: СМИК-Мастер. Полиграфия, 2012. – С. 246-249.

14. *Чоросова, О.М.* О направлениях гармонизации инноваций в системе непрерывного профессионального образования /О.М. Чоросова // Педагогическая информатика: науч.-метод. журнал.– 2012. – №5 – С.46-54.

15. *Чоросова, О.М.* Подходы в организации курсовой подготовки в условиях реализации интегративной системы непрерывного профессионального образования : сб. матер. науч.-практ. конф. «Развитие интегративной системы непрерывного педагогического образования» (г. Якутск, 2–4 ноября 2011 г.) / Авт.-сост.:О.М. Чоросова, Н.А. Шилова. – Якутск : СМИК-Мастер. Полиграфия, 2012. – 152 с.

16. *Kazepides, Anastasios C.* (2010). Education as Dialogue: it's prerequisites and it's enemies/Tasos Kazepides/. –Canada: McGill-Queen's University Press, 2010. – 214 p.

17. *Chorosova, O.M.* Approaches to the Synchronization of the Modernization Processes in the System of Continuing Professional Education / *O.M.*

Chorosova// Science and Education in the 21 century: University`s role for innovative development of the region/Copyright 2014 by The North-Eastern Federal University/ISBN: 978-89-88108-51-2.

18. *Chorosova, O.* The Networking Organizations in Formation as a Tendency of Organizational Development in the Conditions of Globalization / *O.Chorosova*// Culture, Languages, History: Integration and Border-Crossing. Narva 2014.(ISSN 1736-2285, ISBN 978-9985-4-0798-1. Articles: authors, 2014. Compilation: NarvaCollegen of the University of Tartu , 2014. Printed at SATA Oil, Narva).

1.2. Актуальные вопросы профессиональной подготовки андрагогов

Российское образование взрослых – это процесс взаимодействия основного и дополнительного образования в зависимости от конкретных исторических условий и образовательных потребностей, поэтому особенности и роль основного и дополнительного образования взрослых в разное время менялись.

Формальное образование – это система общего, высшего и профессионального образования, осуществляемого на основе государственного стандарта. Это образование, характеризуемое образовательными программами и курсами, завершение которых сопровождается получением документа установленного образца, дающего право заниматься профессиональной деятельностью по профилю их содержания [10, с. 121].

Дополнительное образование взрослых – вид дополнительного образования, направленного на профессиональное развитие и самосовершенствование личности [10, с. 76].

Проблемам андрагогики посвящены труды известных ученых С.Г. Вершловского, М.Т. Громковой, С.И. Змеева.

С.Г. Вершловский рассматривает андрагогику как науку, обобщающую практику образования взрослых и создающую теоретические и методические основы для их профессиональной деятельности [1].

М.Т. Громкова предлагает андрагогическую концепцию образования, согласно которой взрослый человек – субъект образовательных процессов, активно взаимодействующий с окружающими, что способствует формированию его профессионализма[2].

В 2002 г. Государственной думой Российской Федерации был принят Федеральный закон о дополнительном образовании. В статье 14 п. 2 «Особенности дополнительного образования взрослых» данного документа говорилось о том, что «дополнительное образование взрослых должно обеспечить непрерывность их образования, предоставление им возможности получения дополнительного образования, необходимого для осуществления профессиональной и иной деятельности (в том числе в области охраны здоровья и охраны окружающей среды), для обеспечения адаптации к изменившимся производственным или социокультурным условиям и для удовлетворения интеллектуальных и других потребностей личности» [18]. Настоящий Федеральный закон должен был вступить в силу с 1 января 2002 г., но в действие так и не вступил.

В Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в п. бст. 10 сказано, что «дополнительное образование включает в себя такие подвиды, как дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование», а в п. 7 данной статьи подчеркивается, что «система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» [19].

Актуальность и востребованность дополнительного образования в современных условиях неоспорима. Данные правовые документы свидетельствуют о возрастающих требованиях к педагогам, осуществляющим обучение взрослых, и качеству образовательных услуг.

В 1994 г. приказом Государственного комитета РФ по высшему образованию была утверждена специальность 03.14.00 – Андрагогика, а в 1995 г. был разработан государственный стандарт высшего профессионального образования по данной специальности.

С.И. Змеев, д.п.н., профессор, заведующий лабораторией по изучению проблем организации высшего и послевузовского образования, опубликовал учебное пособие, соответствующее требованиям образовательного стандарта высшего профессионального образования по данной специальности, для обучающихся в системе образования взрослых.

Однако через шесть лет специальность «Андрагогика» была выведена из перечня направлений подготовки бакалавров и магистров [5].

Исходя из вышеизложенного следует, что в России на уровне высшего образования получить профессиональную подготовку андрагога не представляется возможным.

Важность разработки программ андрагогической подготовки подтверждена Концепцией развития образования взрослых в государствах – участниках Содружества Независимых Государств, утвержденной Решением Совета глав правительств СНГ в мае 2006 г. В концепции говорится, что одним из основных направлений развития образования взрослых является совершенствование подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для системы образования взрослых [7, с. 34].

Андрагогическая подготовка – целенаправленный, поэтапный, моделируемый, системный процесс обучения, опирающийся на андрагогические принципы и андрагогические технологии, целью которого является создание определенных условий для реализации потребностей конкретных групп специалистов, а результатом – наличие готовности к андрагогической деятельности [8].

Андрагог – специалист в области обучения, управления, консультирования, социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей [6, с.114]. При этом в процессе непрерывного повышения квалификации в полном объеме обеспечивается взаимодействие преподавателя со слушателями, закрепляются следующие ролевые функции андрагога: консультант, супервизор, модератор, фасилитатор.

По мнению С.И. Змеева, «необходимо создание Государственного стандарта по специальности “Андрагогика”, дальнейшее совершенствование предложенных автором Государственных требований к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки для получения дополнительной квалификации “Андрагог”» [4,с.224-234], используя компетентностный подход, уточняя основные компетенции и компетентности (знания, умения, навыки, личностные качества и ценностные ориентации) указанных специалистов: «Специалист-андрагог, прежде всего преподаватель, для успешного выполнения своих функций должен обладать высоким уровнем компетентности по дисциплинам общенаучной, общекультурной и профессиональной подготовки, включая блоки медико-биологических и психолого-педагогических дисциплин» [5].

Говоря о перспективах и проблемах подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов-андрагогов, С.И. Змеев подчеркивает необходимость :

- создания сети кафедр андрагогики в высших учебных заведениях и образовательных учреждениях системы ДПО, которые бы взяли на себя теоретические исследования проблем андрагогики, разработки научно-методических материалов и практическое осуществление подготовки специалистов образовательной сферы по андрагогическим дисциплинам;
- включения в программы обучения курсов по андрагогическим дисциплинам для получения диплома преподавателя высшей школы;
- объединения всех ученых, специалистов, преподавателей, управленцев, общественных деятелей, заинтересованных в развитии образования взрослых и андрагогики, в Общество андрагогов России.

В последнее время наблюдается динамичное общественное движение в поддержку неформального образования взрослых, способствующее созданию таких организаций, как ассоциация негосударственных образовательных организаций регионов, целью деятельности которой является корректировка правовой базы негосударственного образования; общероссийского движения «Образование для всех», в основе которого лежит борьба за равенство и права граждан.

В настоящее время открыты кафедры андрагогики и лаборатории андрагогического мастерства в ряде государственных образовательных учреждений и вузов России, таких как: Иркутский государственный педагогический университет, Красноярский педагогический университет им. В.П. Астафьева, Южный федеральный университет, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, Санкт-Петербургская академия последиplomного образования.

С 2001 г. в структуре Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева начала работу кафедра андрагогики. Предназначение кафедры заключается в разработке и создании научно-методического комплекса для обеспечения и сопровождения процессов подготовки, повышения квалификации, переподготовки специалистов-андрагогов по различным направлениям деятельности в сфере образования взрослых:

- в содержательном аспекте (программно-методическое обеспечение);
- в технологическом аспекте (организация процесса обучения взрослых);
- в психологическом аспекте (изучение особенностей взрослого).

Создание учебно-методического комплекса для обучения взрослых – одна из приоритетных задач деятельности кафедры, решение которой включает два направления: создание системы социального партнерства в области образования взрослых, а также создание проектов и поиск грантодателей для разработки учебно-методического обеспечения процесса обучения взрослых.

В работе по первому направлению кафедра установила партнерские отношения с Сибирской ассоциацией образования взрослых (САОВ), Институтом международного сотрудничества немецкой ассоциации народных университетов (IZ/DVV), обществом «Знание» России, различными организациями формального и неформального образования, занимающимися вопросами образования взрослых. В рамках работы по второму направлению совместно с САОВ разработан проект «Организация уровневой подготовки специалистов-андрагогов», который

получил грантовую поддержку Института по международному сотрудничеству PZ/DVV. Авторами проекта являются Ж.С. Тимошкова, к.п.н., заведующий кафедрой андрагогики ИПП УО КГПУ, и Т.В. Романчук, руководитель Центра активных методик Сибирской ассоциации образования взрослых. Программой проекта предусматривается подготовка группы преподавателей и команды специалистов-андрагогов (из различных сфер деятельности в образовании взрослых), владеющих современными интерактивными методиками работы со взрослыми и имеющих определенный информационный ресурс в области андрагогики [16].

Помощь специалистам в области образования взрослых, получения дополнительных навыков, необходимых для реализации образования взрослых и успешной деятельности в данной области, оказывают профессиональные объединения: «Межгосударственная ассоциация последипломного образования», «Сибирская ассоциация образования взрослых», «Псковская ассоциация образования взрослых» [3].

В Южном федеральном университете вопросы теории и практики образования взрослых связаны с понятием андрагогической подготовки преподавателей мегавуза, так как новая образовательная ситуация ставит перед преподавателем мегавуза задачу освоения андрагогической модели преподавания. В рамках деятельности лаборатории андрагогики кафедры управления образованием ПИ ЮФУ разработано учебно-методическое пособие «Андрогогическая подготовка преподавателя мегавуза: содержательный аспект», включающее модули, разработанные руководителем лаборатории андрагогики А.И. Кукуевым, а также модераторами андрагогики Н.Н. Кукуевой, Т.В. Прядченко, И.В. Румянцевой, Н.В. Суминой. Цель данного пособия – обобщение отечественных и зарубежных материалов и опыта андрагогической подготовки преподавателей, работающих в вузах, в системе постдипломного образования и в системе повышения квалификации [9].

Международная практика образования взрослых показывает, что создание региональных ассоциаций образования взрослых и их использование в сфере обучения обеспечивает повышение эффективности сферы данной сферы. Так, в Эстонии в 1991 г. создана Эстонская ассо-

циация преподавателей взрослых «Андрас», основанная как неформальное общество и объединяющая представителей образования взрослых Эстонии в различных областях. Среди основных видов деятельности ассоциации является возведение в ценность звания андрагога и присуждение квалификации. С 2004 г. ЭАПВ «Андрас» является органом, присуждающим квалификацию. Выдается квалификация «Преподаватель взрослых» 5, 6, 7 и 8 степени. Согласно требованиям Профессионального стандарта преподавателя-андрагога, для присуждения квалификаций организуется специальная комиссия, задача которой – оценить уровень профессионального мастерства преподавателя/андрагога. В профессиональную комиссию по присуждению квалификаций входят представители различных секторов. Возглавляет комиссию представитель Таллиннского университета, заместителем председателя является представитель Эстонской ассоциации преподавателей для взрослых [15].

С.И. Болтинец, председатель Всеукраинского координационного бюро «Образование взрослых Украины», в статье «Украина: реальность и надежды образования взрослых» отмечает, что «в высших учебных заведениях с 1997 г. идет подготовка магистров по специальности “Педагогика высшей школы”, которая обеспечивает эти заведения квалифицированными преподавателями, но подготовка андрагогов не проводится из-за их невостребованности. Взрослых обучают специалисты из университетов, институтов усовершенствования учителей и других учреждений, имеющих ученую степень кандидата или доктора наук» [17]. Автор статьи отмечает, что в Институте педагогического образования и образования взрослых открыт отдел андрагогики, и с развитием научных исследований в области обучения взрослых на протяжении всей жизни ситуация изменится. В будущем на базе бюро «Образование взрослых Украины» планируется создание Национального агентства образования взрослых с правом законодательной инициативы, с функциями контроля за органами государственной власти.

В образовательных стандартах педагогических специальностей высшей школы в Республике Беларусь отсутствуют курсы дисциплин, ориентированные на особенности обучения взрослых. Темы образова-

ния взрослых включены лишь в содержание подготовки специалистов по социальной работе. Принятие в декабре 2010 г. Кодекса Республики Беларусь об образовании, в котором дополнительному образованию посвящен отдельный раздел, стало значительным событием в системе образования.

С целью развития образования взрослых был сделан предварительный анализ ситуации в системе образования взрослых в Республике Беларусь по вопросу подготовки и предъявляемых требований к квалификации преподавателей, а также проанализированы учебные планы по педагогическим специальностям, диссертационные исследования, доступная учебно-методическая литература, был представлен обзор проектов, которые в той или иной форме предлагали подготовку и/или повышение квалификации для специалистов по обучению взрослых.

В 2011 г. завершилась реализация проекта «Образование на протяжении всей жизни: модельная программа подготовки андрагогов». Проект был подготовлен и реализован совместно с государственным учреждением образования «Академия последиplomного образования» и Представительством зарегистрированного общества «Deutscher Volkshochschul – Verband e.V.» (ФРГ) в Республике Беларусь в рамках Программы поддержки Белоруси на 2009-2011 гг. Основная цель участников проекта состояла в том, чтобы внести свой вклад в повышение качества дополнительных образовательных программ для взрослых в Республике Беларусь посредством разработки и внедрения модельной программы повышения квалификации андрагогов.

В течение двух лет в рамках проекта «Образование на протяжении всей жизни: модельная программа подготовки андрагогов» специалисты из разных стран: Польши, Сербии, Германии – разрабатывали программу для первых андрагогов в Беларуси. Коллектив авторов также включает экспертов Академии последиplomного образования, представителей белорусских неправительственных организаций [11].

Завершился проект проведением заключительного международного круглого стола, целью которого являлась презентация разработанной программы и опубликованного издания, а также обсуждение перспектив дальнейшей профессионализации образования взрослых в Респуб-

лике Беларусь. В круглом столе приняли участие около 70 участников – представителей государственных учреждений образования, научно-исследовательских учреждений, коммерческих центров ОБ и общественных просветительских организаций, СМИ, а также зарубежные эксперты из Германии, Сербии, Украины и Молдовы.

В пособии «Модельная программа подготовки андрагогов» представлены научные, научно-методические, нормативные и практические материалы в области организации и содержания образовательного процесса при реализации дополнительной образовательной программы повышения квалификации андрагогов – профессорско-преподавательского состава системы дополнительного образования взрослых и тренеров инициативных образовательных проектов для взрослых [13]. Здесь подчеркивается, что «одна из современных технологий обучения взрослых – модульная – отвечает современным требованиям к его организации. В ее основе – использование так называемого модульного принципа. Для проектирования подготовки андрагогов нами была использована разработанная Международной организацией труда прикладная версия системно-модульного подхода к профессиональной подготовке взрослых – «MES-концепция». Ее базовый принцип – подход к обучению, ориентированный на формирование компетентности. «MES-концепция» – это система учебно-программных средств и принципов организации процесса обучения. Основными средствами реализации «MES-концепции» являются учебный модуль и учебный элемент, служащие для организации и обеспечения процесса овладения определенной единицей профессиональной компетентности. Модульные программы подготовки педагога – структурированный набор модулей, необходимых для овладения компетентностью. В MES-обучении реализуются три актуальных принципа профессиональной подготовки:

- ориентация на деятельность;
- центрация на обучающемся;
- гарантия результата [10, с. 35].

В 2008 г. при поддержке представительства Немецкой ассоциации народных университетов в dvv international в Ташкенте стартовал проект «Подготовка и переподготовка андрагогов на базе Института по-

вышения квалификации и переподготовки педагогических кадров для среднего специального профессионального образования» (руководитель Ж.Н. Якубов, координатор Г. Бурханова). Результатом первого года стал экспериментальный курс по программе «Подготовка специалистов по обучению взрослых (андрагог-практик)». Была разработана образовательная программа и учебные модули по курсу «Подготовка андрагогов-практиков», предназначенная для преподавателей вузов, работающих в системе повышения квалификации. Кроме того, были подготовлены электронные учебные пособия. В конце года была апробирована 144-часовая (36 часов – теория, 48 часов – практика, 60 часов – самостоятельная работа) образовательная программа «Подготовка андрагогов-практиков», предназначенная для преподавателей вузов, работающих в системе повышения квалификации кадров. Слушатели получили сертификаты [14].

В настоящее время ФГБОУ ДПО ИРДПО приняты основные направления стратегического развития дополнительного профессионального образования [12].

Таким образом, обучение взрослых – одна из актуальных задач образования в ближайшем будущем. Для решения данной задачи необходима государственная поддержка обучающихся программ для подготовки андрагогов в соответствии с европейскими стандартами, создание национальных ассоциаций и профессиональных сообществ андрагогов, осуществляющих разработку методического сопровождения преподавателей взрослых, а также присвоение квалификации андрагога.

Литература

1. *Вершловский, С.Г.* Встреча со специалистом / Вершловский // Новые знания. – 2005. – №2. – С. 20-24.
2. *Громкова, М.Т.* Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студ. вузов/ М.Т. Громкова.– Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с. (3)
3. Европейское образование взрослых за пределами ЕС/ [пер. с англ. О. Вербовой]. – Москва: ПроPILEI, 2010. – 214 с.
4. *Змеев, С.И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – Москва : ПЕР СЭ, 2007. – 271 с.

5. *Змеев, С.И.* Перспективы и проблемы подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов-андрагогов в России / С.И. Змеев // Современные тенденции развития образования взрослых: матер. III Всероссийской науч.-практ. конф. Красноярск, 16-17 июня 2008 г. – Красноярск, 2008. – С. 91-95.

6. *Змеев, С.И.* Технология обучения взрослых: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений/ С.И. Змеев. – Москва: Академия, 2001. – 128 с.

7. Концепция развития образования взрослых в государствах – участниках Содружества Независимых Государств //Новые знания : журнал по проблемам образования взрослых. – 2007. – №1. – С.33-39.

8. *Кукуев, А.И.* Андрагогический подход в педагогике / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.

9. *Кукуев А.И.* Андрагогическая подготовка преподавателя мегавуза: содержательный аспект: учеб.-метод. пособие / А.И. Кукуев. –Ростов-на-Дону, 2008. – 160 с.

10. Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пособие/Н.Н. Кошель и др; под ред. Н.Н. Кошель. – Минск: АПО, 2011. – 314 с.

11. *Будкевич, К.* Андрагоги – кто они и зачем нужны?// [b17.ru: информационный портал.Электронный ресурс. URL: <http://www.b17.ru/article/10608/> (Дата обращения 11.10.2013 г.)].

12. Миссия ИРДПО// [irdpo.ru: информационный портал.Электронный ресурс.URL: <http://www.irdpo.ru/mission.html> (Дата обращения 09.10.2013 г.)].

13. Образование на протяжении всей жизни: модельная программа подготовки андрагогов// [dvv-international.by: информационный портал. Электронный ресурс.URL: <http://dvv-international.by/ru/publications/> (дата обращения 19.10.2013 г.)].

14. Подготовка и переподготовка андрагогов в Узбекистане. Опубликовано 10.01.2010 г.// [dvv-international.by: информационный портал [Электронный ресурс.URL: http://dvv-international.blogspot.ru/2010/01/blog-post_2560.html (Дата обращения 21.10.2013 г.)].

15. Профессиональный стандарт андрагога/преподавателя для взрослых // [hm.ee: информационный портал.Электронный ресурс. URL: <http://www.hm.ee/index.php?249168> (дата обращения 20.10.2013 г.)].

16. *Тимошкова, Ж.С.* Кафедра андрагогики: истоки, перспективы развития, место и роль в системе образования взрослых / Ж.С. Тимошкова // [textedu.ru: информационный портал.Электронный ресурс. URL: <http://textedu.ru/docs/331/index-36277.html> (Дата обращения 19.10.2013 г.)].

17. Украина: реальность и надежды образования взрослых // [akvobr.ru: электронный журнал об образовании «Аккредитация в образовании». Электронный ресурс. URL: http://akvobr.ru/ukraina_obrazovanie_vzroslyh.html (Дата обращения 19.10.2013 г.)].

18. Федеральный закон о дополнительном образовании // [ubo.ru: информационный портал. Электронный ресурс. URL: <http://ubo.ru/normative/1/> (Дата обращения 19.10.2013 г.)].

19. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // [base.garant.ru: Информационно-правовой портал «Гарант». Электронный ресурс. URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 21.10.2013 г.)].

§2. Социально-экономические вызовы в развитии общих тенденций в образовании взрослых

До наступления второй половины XX в. основными источниками экономического развития общества были материальные факторы, но уже к середине столетия определяющую роль в мировом экономическом развитии стал играть человеческий фактор. Конкурентоспособность стран в мировой экономике все в большей степени стала зависеть от уровня развития человеческих ресурсов, поэтому проблема оценки качества человеческого капитала и ее роли в развитии мировой экономики стали ведущими направлениями современных исследований.

По оценкам специалистов, занимающихся проблемами исчисления национального богатства, человеческий капитал составляет примерно две трети накопленного национального богатства, рассчитанного в мировом масштабе. По данным оценок экспертов, Россия имеет потенциальный человеческий капитал в размере 28,7 трлн долл. США, на душу населения - 197,1 тыс. долл. США, а удельный вес человеческого капитала в объеме национального богатства оставляет 50,9 %.

В эпоху растущей глобализации наряду со структурными социально-экономическими сдвигами, политическими переменами формируется экономика знаний с ее новой рабочей средой, иными формами организации общества, что делает еще более насущными потребности в обновлении и адаптации коллективных и индивидуальных навыков и умений.

В этих условиях образование взрослых представляет собой важнейшую меру, которая необходима в ответ на те вызовы, с которыми мы сталкиваемся. Образование взрослых является ключевым компонентом целостной и всеобъемлющей системы обучения и образования на протяжении всей жизни.

Об огромном значении образования в жизни мирового сообщества говорит проведение крупнейших исследовательских работ ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития), ООН (Организация Объединенных Наций), Всемирным банком и международными исследовательскими учреждениями. Так, институт статистики ЮНЕСКО курирует международную исследовательскую программу “Мировые образовательные индикаторы”, в рамках которой производится сбор информации и рассчитываются обобщенные индикаторы, характеризующие состояние образования населения, ОЭСР в течение ряда лет работает по программе “Индикаторы образовательных систем”, в число ее партнеров входит Российская Федерация (РФ). Результаты исследования по программе “Индикаторы образовательных систем” ежегодно публикуются в докладе “Достижения в образовании”.

По оценкам экспертов ОЭСР, с учетом развития демографической ситуации в развитых странах к 2050 г. подавляющая часть образовательных практик в формальной системе образования и за ее пределами будет связана с взрослым населением (более 600 млн чел.). Данные международной статистики и экспертные оценки свидетельствуют о необходимости развития образования взрослых и приоритетности этого направления в национальных системах образования.

Тема образования взрослых с каждым годом становится все более актуальной, во многих странах разрабатываются национальные стратегии и государственные программы развития образования взрослых. Проявляется общая тенденция значительного расширения участия взрослых в различных формах обучения, подготовки и переподготовки.

Перспективы развития системы образования взрослых международные организации и правительства стран связывают с разработкой специальных стратегий и национальных программ (планов), а также последовательной государственной политикой в данной сфере.

Отмечаемый процесс, как нам кажется, обусловлен с повышением уровня занятости в современных условиях развития товарно-производственных отношений, интенсивностью миграции населения. Перемещение населения преобладает в направлении развитых стран со стороны стран менее развитых и наоборот. Разработка стратегий и программ в области образования также обусловлена дальнейшей демократизацией законодательных актов по отношению малого и среднего бизнеса и расширением реформ в различных по уровню развития странах по регулированию предпринимательской деятельности. В серии ежегодных докладов Всемирный банк в 2014 г. посвятил доклад, посвященный анализу национальных норм регулирования предпринимательской деятельности у 189 стран по данным на 1 июня 2013 г. под названием «Введение бизнеса 2014» (www.worldbank.org).

Наивысший рейтинг в докладе придается тем странам, которые создали систему регулирования, способствующую установлению рыночных отношений, возникновению благоприятного условия для развития предпринимательской деятельности, защите государственных интересов и в то же время не препятствующую развитию частного бизнеса. В приводимой в докладе таблице по рейтингу реформ Сингапур занимает первое место, США – 4-е, Дания – 5-е, Российская Федерация – 92-е.

В таблице¹ приводятся результаты послереформенных рейтингов государств из числа республик бывшего СССР по степени благоприятности условий для предпринимательской деятельности среди вышеуказанных 189 стран.

Таблица 1

Рейтинги стран республик бывшего СССР* по степени благоприятности условий для предпринимательской деятельности

Страна	Рейтинг	Страна	Рейтинг
Грузия	8	Азербайджан	70
Литва	17	Молдова	78
Эстония	22	Украина	112
Армения	37	Таджикистан	143
Казахстан	50	Узбекистан	146
Кыргызстан	68		

*Всемирный банк. 2013. «Ведение бизнеса 2014: Понимание регулирования деятельности малых и средних предприятий». Вашингтон: Группа Всемирного банка. DOI: 10.1596/978-0-8213-9983-5. Лицензия: Creative Commons AttributionCCBY 3.0.

Среди республик бывшего СССР, как известно, наилучшие показатели по уровню образования населения имеют Эстония, Грузия Литва, а Таджикистан и Узбекистан по этой части находятся на сравнительно низком уровне, что согласуется с приведенными в таблице 1 результатами рейтингов условий предпринимательства. При этом надо учесть то, что достижение высокого уровня образованности населения – процесс более инертный, чем предпринимательская активность (рис.1). В связи с этим есть основания рассматривать образовательную активность взрослого населения, в особенности самообразование, следствием повышения уровня предпринимательства, что равнозначно подъёму уровня жизни населения.

Следовательно, подъём образования, самообразовательного процесса происходит с временным запаздыванием от предпринимательской активности. В свете сказанного уровень высокой образованности взрослого населения республик Советского Союза являлся следствием периода наивысшего экономического подъёма планового хозяйства СССР.

В докладе на основе индикаторов, принятых для оценки системных нормативных реформ, анализа их влияния на социально-экономические процессы в разных странах отмечается, что принятые нормативы регулирования оказывают благоприятное воздействие на возникновение новых предприятий, следовательно, новых рабочих мест, способствуют расширению торговли и динамичному росту экономики. Подчеркивается, что страны, осуществляющие реформы в рамках измеряемых индикаторами исследования, повышают качество здравоохранения и образования. Эта взаимосвязь подтверждается динамикой изменения частей Индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП или ИЧР): индекса уровня здоровья и образования стран мира.

Индекс человеческого развития (ИЧР) разработан Программой развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) как агрегатный показатель трех основных факторов, определяющих уровень жизни для всех стран. Методика исчисления значения каждого базового фактора позволяет сопоставить достигнутый в стране уровень здоровья, образования и материального благосостояния населения. Чтобы объединить эти три показателя в единый показатель ИЧР, каждый разноименный

показатель (натуральный и стоимостный) преобразуется в относительную величину или, как принято говорить, индексируется. Индексированные величины (индексы) изменяются от 0 до 1 и определяются изменением значений приведенных показателей от минимального до максимального. С математической точки зрения, индексы в пределах области определения величины показателей имеют одинаковый характер изменения (близкие по значению производные выравненных зависимостей, $\frac{\partial I_r}{\partial x_r} \approx \frac{\partial I_j}{\partial x_j}$, $r \neq j$), они становятся соизмеримыми и поэтому

при любых фактических значениях отдельных показателей ИЧР можно представить как среднюю арифметическую трех индексов:

ожидаемая продолжительность жизни при рождении (долголетие), характеризующая способность прожить долгую и здоровую жизнь;

достигнутый уровень образования, отражающий возможности реализации способностей людей к образованию, накоплению знаний, компетенций и обмену позитивной информацией;

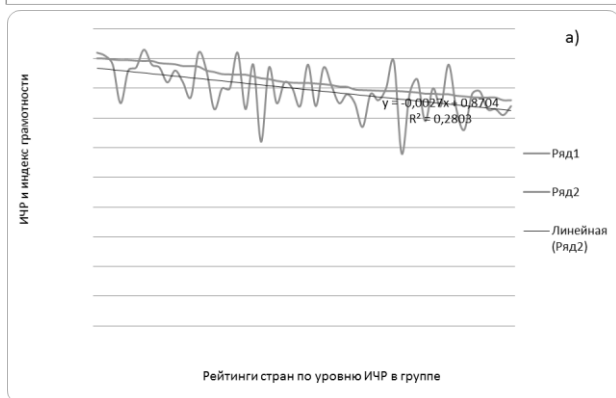
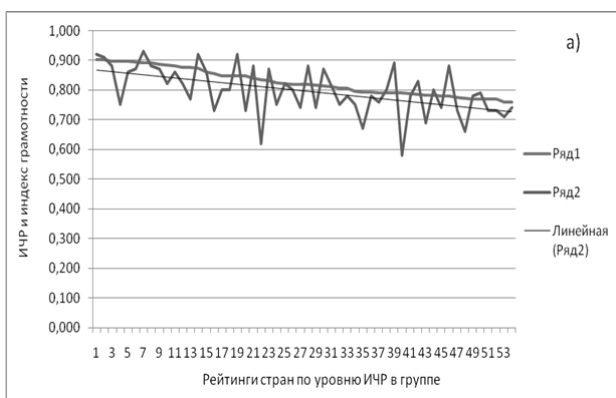
реальный объём ВВП на душу населения, рассчитанный на основе паритета покупательной способности валют, характеризующий материальный уровень жизни населения, т.е. представляющий собой возможности доступа человека к материальным благам страны.

Расчет индекса достигнутого уровня образования стран по методике ПРООН исходит из того, что совокупная доля части населения моложе 25 лет составляет 1/3, а старшего поколения возраста от 25 лет и старше — 2/3 всего населения, при продолжительности жизни 85 лет. Отсюда статистическая оценка индекса достигнутого уровня образования населения страны представляет собой среднюю арифметическую взвешенную двух субиндексов:

$$I_{\text{гр}} = \frac{I_1 + 2I_2}{3},$$

где I_1 – индекс совокупной доли учащихся, что равнозначен процентной доле учащихся (обучающихся в начальных, средних и высших учебных заведениях в возрасте до 25 лет) в общей численности юного поколения в возрасте от 5 до 24 лет, I_2 – уровень грамотности взрослого населения, т.е. процент грамотных в общей численности старшего поколения.

Формальная сторона уровня образованности населения по стране теоретически оценивается математико-статистическим способом. При сравнительном анализе ИЧР стран, рассчитанный ИЧР которых выше, чем ИЧР других стран, как правило, выявляется, что достигнутый там уровень образования населения выше и, соответственно, по методике расчета также выше уровень грамотности взрослой части населения. Чтобы показать одинаковый характер изменения достигнутого уровня образования и уровня жизни населения страны, возьмём показатели групп стран с высоким и низким уровнем ИЧР и построим их графики изменения относительно рейтинга по уровню жизни (рис. 1, а и 1, б).



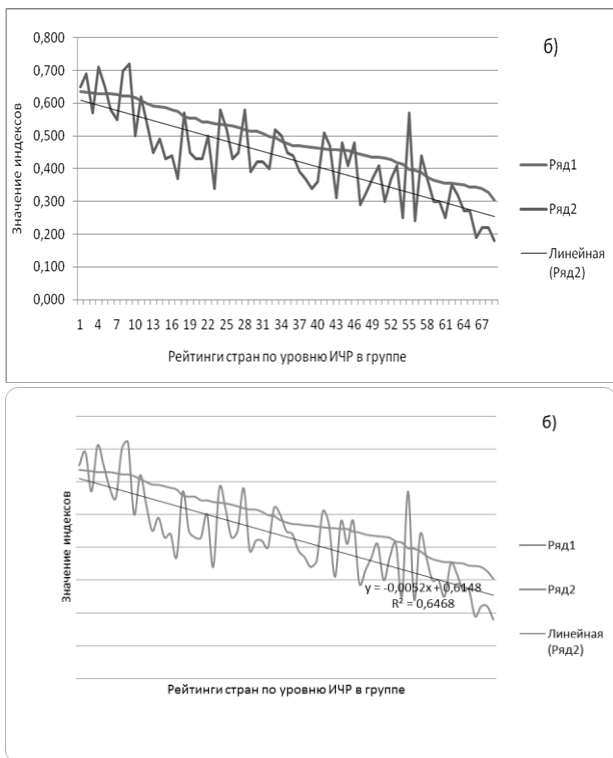


Рис. 1. Характер изменения индекса достигнутого уровня образования и ИЧР относительно рейтинга стран по уровню жизни у стран с высоким уровнем (а) и низким уровнем жизни населения (б)

Ряд 1 на рис. 1, а и б показывает верхнюю линию, характеризующую изменение ИЧР, а ряд 2 – уровень грамотности в соответствующей рейтингу той же группе стран. Как видно из графиков, показатель грамотности имеет больший разброс у стран с низким уровнем жизни, чем у стран с высоким уровнем жизни. Нисходящая прямая линия, отмеченная в экспликации графика «Линейная (Ряд 2)» – представление тенденции изменения уровня грамотности относительно рейтинга стран по ИЧР (для вывода зависимости использованы материалы исследования ПРООН

«EducationIndex / Индекс уровня образования» и «HumanDevelopment Report 2013 / Доклад о человеческом развитии 2013»).

Несмотря на отдельные всплески в значениях индекса грамотности, как видно из графика, совпадение направления линии тенденции уровня образования с изменением ИЧР и близость их средних значений по совокупности стран показывает наличие закономерности возрастания уровня образования, тяги к образованию с ростом уровня жизни, тесно связанной с экономическим развитием, одним из составных элементов ИЧР, характеризующим экономическую мощь государства – индекса ВВП.

Что касается стран с наивысшим рейтингом по ИЧР, соответственно с очень высоким показателем душевого ВВП, разброс величины индекса достигнутого уровня образования относительно изменения ИЧР от страны к стране не дает однозначного ответа на однонаправленность их изменения. Численность стран, характеризующихся как с очень высоким ИЧР (всего 14), не даёт достаточной репрезентативности оценки об относительной близости характера изменений указанных индексов. К этому можно добавить предположение о сильном влиянии на нарушение замеченной закономерности однонаправленности индексов таких факторов, как большое расстояние их географического местонахождения и разительные отличия в особенностях исторического развития. Таким образом, в факторах, заметно увеличивающих величину разброса индекса уровня грамотности в сопоставлении с ИЧР, есть некоторое подобие между группами стран с низким рейтингом ИЧР и с очень высоким рейтингом ИЧР – это разнообразие в географическом расположении и истории социально-экономического развития. Высказанное предположение требует дальнейшего, более глубокого исследования.

В докладе ПРООН «Возвышение Юга: Человеческий прогресс в многообразном мире» 2013 г. исследователи указывают усиливающееся влияние «Юга» на глобальное развитие, которое носит всеобъемлющий характер. Стремительный прогресс наблюдается в следующих странах: Бразилии, Индии, Индонезии, Китае, Южной Африке, Турции, значительный прогресс наблюдается в малых странах, таких как Бангладеш, Гана, Маврикий, Руанда, Тайланд и Чили. Исследователи выделяют три фактора столь бурного развития экономики упоминаемых

выше стран: 1) активное государственное регулирование, избегая политики чрезмерной централизации управления экономикой и в то же время отмечая безудержную либерализацию финансово-экономических отношений; 2) использование положительных возможностей глобальной экономики, так как огромная численность населения – это миллиарды потребителей, которые повышают экономический эффект деятельности в них правительств, компаний и международных организаций; 3) решительное внедрение инноваций в социальной политике. Реформы, проведенные правительствами «Юга», создали благоприятные условия, которые способствовали превращению «Юга» в благодатную почву для технических инноваций, произведенных на «Севере», и заимствований социально-экономических концепций и проектов. Исследователи утверждают, что страны «Юга» с их многочисленным населением в торговле с «Севером» приобрели компетенции, позволившие производить технологически сложную продукцию и экономически эффективно поставлять ее на рынки развитых стран, а при взаимодействии с соседними странами новаторски адаптировать к местным условиям, производить продукцию для удовлетворения возникающих потребностей. Весь этот процесс сопровождается, естественно, повышением человеческого потенциала, а следовательно, ростом общей культуры, в частности образования нации.

Что касается регионов России, сопоставления ИЧР и индекса достигнутого уровня образования, то однонаправленность их изменения относительно рейтинга по уровню жизни видна из рис. 2.

Как показывает рис.2, индекс достигнутого уровня образования незначительно отличается от величины ИЧР регионов и представляет гладкую линию. Это свидетельствует о том, что уровень грамотности населения в регионах России одинаков. Однородность грамотности населения по всей территории России обусловлена высокой миграционной подвижностью взрослого населения и примерно одинаковой величиной приходящихся на одного обучающегося объемов государственного финансирования образования.

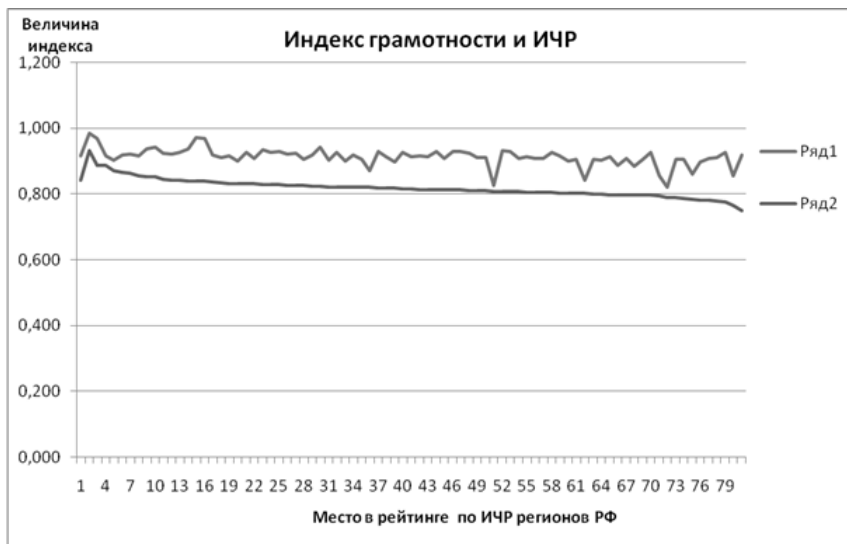


Рис. 2. Индекс достигнутого уровня образования в субъектах РФ в зависимости от рейтинга по ИЧР. Индекс достигнутого уровня образования (ряд 1) и индекс человеческого развития (ряд 2) регионов РФ за 2013 г. [7]

Как показывают исследования О.М. Карпенко с соавт., страны с высоким уровнем охвата населения высшим образованием (МСКО 5А) имеют высокий индекс образования. В странах I группы индекс образования составляет от 0,94 до 0,99; в среднем 0,97. В первых 13 странах этой группы в числе лиц с возрастом 25 –64 лет от 21 до 30% имеют высшее образование, среднее значение индекса образования у этих стран составляет 0,98. В основном это наиболее богатые страны: 10 стран из 13 имеют ВВП на душу населения более \$30000 (от \$30610 в Австралии до \$41950 в США). Исключение – Россия (\$10640), Корея (\$21850), Израиль (\$25280). Если исключить их с учетом того, что по многим параметрам особенности экономического развития отличаются от остальных 10 стран, то закономерность взаимосвязи между общим экономическим показателем и уровнем образования налицо. Так, в странах I группы средняя величина ВВП на душу населения - \$30335, а среднее значение индекса образования по ним составляет 0,97 [5, с. 4-20].

Регионы России по индексу долголетия населения имеют близкие показатели. Поэтому в настоящее время уровень жизни в России больше определяется объёмом ВВП на душу населения. Чтобы обосновать необходимость изменения региональной экономической политики для повышения конкурентоспособности России, Н.В. Зубаревич приводит две модели взаимодействия агломерационной структуры в развитии экономики, которые называет «центро-периферийной моделью пространственного развития» и «территориальной концентрацией в городах и крупных агломерациях» регионов, обладающих конкурентными преимуществами, имеющих возможность получения эффекта от человеческого капитала и вследствие этого зависящих от него. Пространственная концентрация производства и соответствующей инфраструктуры в наибольшей степени связана с деятельностью различных государственных и общественных институтов. Н.В. Зубаревич даёт оценку роли двух факторов, названных П.Кругманом факторами «первой природы» (богатство природных ресурсов, выгодное географическое положение) и «второй природы» (агломерационный эффект, человеческий капитал, институты). При этом указывает, что в развитых странах, ориентированных на факторы «второй природы», рост региональных экономических различий ослабевает благодаря его более значительному влиянию на развитие экономики, чем фактора «первой природы» [3, с. 7-27].

Как отмечено выше, показателем уровня человеческого капитала является обобщающий социально-экономический индикатор ИРЧП. Роль институтов заключается в том, что они стимулируют ИЧР. В этом аспекте величина ИЧР является индикатором эффективности деятельности государственных и общественных институтов, что также относится к личностно-профессиональной компетентности занятого населения.

В экономической теории принято понятие эффект масштаба, так, экономика территории, прилежащей к крупному мегаполису, обладает большей конкурентоспособностью, что, по нашему мнению, в меньшей степени обуславливается величиной человеческого капитала, концентрированной в мегаполисах и районах, расположенных в непосредственной близости к ним.

В России экономически слабо развитыми территориями являются регионы с маленькой плотностью населения, например, регионы Дальневосточного федерального округа (ДФО). Большой разброс величины душевого регионального выпуска продукции, или регионального внутреннего продукта (РВП), показывает уровень диспропорции в отраслях экономики ДФО и в целом по РФ. Там, где основой экономики региона является только односторонняя добыча природных ресурсов, недровых полезных ископаемых, особенно нефти и газа, РВП на душу населения чрезвычайно выше, чем в других густонаселенных регионах России. Если учесть такие факторы, как отток от региона (в межпереписный период 1989-2002 и 2002-2010 гг. из Магаданской области и Чукотского АО произошел интенсивный отток населения); перевод большей части стоимости произведенной продукции на ошегосударственные нужды, в российских экономических условиях ИЧР слабо характеризует уровень жизни населения.

ИЧР не может охарактеризовать уровень жизни населения регионов, так как величина вклада индекса ВВП становится несоизмеримо высоким (даже превышает 1) по сравнению с другими регионами России, где уже формируется межотраслевой баланс. Вклад величины индекса душевого РВП в общий индекс уровня жизни значительно поднимает величину ИЧР. Если душевой ВВП городов Москвы (\$39226), Санкт-Петербурга (\$24551), Белгородской области (\$23190), Республики Татарстан (\$23747), индекс достигнутого уровня образования соответственно 0,984; 0,969; 0,917; 0,922, а ИЧР 0,931; 0,887; 0,866; 0,864, то показатели Сахалинской области соответственно равны \$51900, 0,903 и 0,871, что занимает 4-е место по уровню развития жизни среди регионов РФ (табл. 2). Это же относится к Тюменской области, Красноярскому краю и Республике Саха (Якутия). Отсюда в условиях России однозначное заключение, что внутрирегиональный уровень развития образования является следствием роста величины ВВП (РВП), является недостаточно обоснованным, о чем свидетельствует и сравнение доли учащихся в возрасте 7 – 24 лет по регионам России, например, показатель по Томской области – 0,828, Магаданской — 0,908, Сахалинской — 0,714. Такое же предположение можно высказать по поводу

уровня душевого дохода регионов, хотя имеется ряд принятых методических процедур, корректирующих величину его индекса с целью максимального приближения к реальному уровню и отражения уровня жизни населения регионов России. Также проблематично четко установить тесную связь между образовательной деятельностью внутри региона и индексом душевого дохода, иначе утверждать, что индекс душевого дохода является фактором повышения индекса развития образования населения региона РФ, статистически недостоверно.

В аналитических работах по сравнительной оценке уровня жизни регионов РФ по методике расчета ИРЧП или ИЧР можно заметить некорректные значения индекса ВВП на душу населения (или душевого дохода) больше единицы, что показывает методологическую ошибку в корректировочных способах приведения региональных показателей душевого дохода в соответствие с действительно существующим уровнем. Отсюда оценка уровня образованности взрослого населения, уровня мотивации к непрерывной образовательной деятельности возможна только методами социологического опроса в сочетании с периодическими несплошными статистическими наблюдениями.

Таблица 3

**Индекс человеческого развития в субъектах
Дальневосточного федерального округа (ДФО), 2012 г.**

№		Душевой ВВП долл. ППС	Индекс дохода	Ожидаемая продолжительность жизни, лет	Индекс долготлетия	Грамотность, %	Доля учащихся в возрасте 7–24 лет, %	Индекс образования	ИЧР 2010 г.	место по РФ
	Российская Федерация	19674	0.882	68.83	0.731	99.7	0.755	0.916	0.843	
1	Республика Саха (Якутия)	23570	0.912	66.78	0.696	99.6	0.780	0.924	0.844	10
2	Хабаровский край	15213	0.839	66.01	0.684	99.8	0.784	0.927	0.816	39
3	Приморский край	14842	0.835	66.65	0.694	99.8	0.748	0.915	0.814	41
4	Камчатский край	13409	0.818	66.42	0.690	99.9	0.788	0.929	0.812	45
5	Амурская область	14758	0.834	64.56	0.659	99.7	0.755	0.916	0.803	58
6	Магаданская обл.	19401	0.879	65.23	0.671	99.8	0.908	0.968	0.839	15
7	Сахалинская обл.	51900	1.043	65.01	0.667	99.7	0.714	0.903	0.871	4
8	Еврейская авт. обл.	12352	0.804	64.01	0.650	99.5	0.722	0.904	0.786	73
9	Чукотский авт. окр.	35122	0.978	56.79	0.530	99.7	0.663	0.886	0.798	65

Расчет индекса по приведенным в таблице 3 значениям ВВП на душу населения показывает значительное отставание индекса ВВП от индекса достигнутого уровня образования. В то же время, рассматривая динамику ИРЧ и относительные сдвиги в их величине по странам в целом, можно заметить актуальные тенденции в развитии роста ВВП на душу.

Как отмечают аналитики уровня образования, во многих странах лица, имеющие высшее образование, составляют наименее малочисленный контингент безработных. И это понятно: значительную роль для будущего развития экономики страны играют профессионально компетентные лица, формируют инновационное развитие общества в национальных границах люди, обладающие научно-техническим знанием и владеющие им, с высокими культурными жизненными установками. В современном динамическом обществе у этих людей есть постоянная необходимость в самообразовании, повышении квалификации. Показатели благосостояния населения, такие как труд и занятость, оказывают значительное влияние на экономику страны, через повышение профессионально-квалификационного уровня основной части специалистов, особенно высококвалифицированных работников, во всех отраслях народного хозяйства.

Реальное создание и использование различного рода учебных программ для дополнительного профессионального образования, повышения квалификации, переподготовки, создание условий для неформального образования входит в функции государственного регулирования экономического развития. При этом правительства через механизм нормативов стремятся изыскать эффективный вариант стимулирования фирм на инвестиции на профессионально-техническое обучение и повышение квалификации, особенно работников социально значимых сфер. Эффектом принятых мер при этом является обеспечение социальной защиты в области занятости.

В скандинавских странах, Ирландии и Нидерландах, система образования взрослых граждан сложна и хорошо финансируется, в других странах данная система практически отсутствует [4].

В России образование взрослых преимущественно рассматривается и развивается как дополнительное профессиональное образование (ДПО). В последние годы инициативы, связанные с образованием взрослых, начинают развиваться на местах, в регионах. Самостоятельные проекты, инициативы, идеи, разработанные рабочими группами и командами, позволяют начинать диалог со смежными сферами (культура, социальная сфера, общеобразовательная школа, повышение квалификации, общественные организации), а также с местными органами власти, включать их в совместные проекты в качестве непосредственных участников и соисполнителей [2].

В соответствии со сложившейся в международном образовательном сообществе практикой принято выделять три вида образовательной деятельности, которые относятся и к образованию взрослых:

- формальное образование – образование, даваемое всеми образовательными учреждениями: школой и профессиональными. По завершении человек получает официальный документ об образовании и может заниматься профессиональной деятельностью в соответствии с полученной специальностью и квалификацией;

- неформальное образование – это как бы дополнительное образование, которое человек получает для удовлетворения своих интересов, в рамках своих увлечений и т.п. В результате он не получает стандартизованных знаний и не получает права на профессиональную деятельность и поступление в учебное заведение, где требуется подтверждение уровня академической квалификации;

- информальное образование – освоение человеком социально-культурного опыта. Это образование происходит вне рамок педагогически организованного процесса, т.е. не в рамках образовательных учреждений. Это образование путем опыта общения в институтах общества: семье, обществе сверстников, посредством воздействия средств массовой информации и т.п.

Анализируя современный опыт европейских стран, В.А. Галичин выделяет следующие факторы, способные обеспечить успешное проведение процедур признания результатов неформального и информального обучения:

- активное сотрудничество и консультации;
- достаточное финансовое и кадровое обеспечение;
- подготовка и обучение кадров, участвующих в реализации соответствующей политики и законодательных инициатив;
- использование четких ориентиров, таких как квалификационные уровни и стандарты;
- разработка методик, ориентированных на образовательные результаты;
- обеспечение качества, мониторинга и оценки в целях обеспечения объективности и достоверности результатов;
- обучение на основе чужого опыта и обмена опытом.

Во многих странах ОЭСР действуют программы по оценке предшествующего уровня обучения, нацеленные на предоставление взрослым возможности продолжать образование с того уровня, которым они реально обладают, а не на основе формально присвоенной квалификации. В Норвегии, например, взрослые официально могут претендовать на то, чтобы результаты их неформального обучения были оценены и признаны, обычно это достигается путем сдачи специальных квалификационных экзаменов.

В Российской Федерации в настоящее время отсутствует стандартная система оценки и признания результатов неформализованного обучения. Создание системы учета и признания неформального и информального обучения, соответствующей современным потребностям образования и рынка труда в России, предполагает выполнение ряда необходимых мер. Эти виды обучения должны быть признаны полноценными наряду с формальным обучением как части системы непрерывного образования. Такой подход демонстрируют страны с развитой системой непрерывного образования.

Вопросом, которому в рамках образования взрослых в последние годы уделяется повышенное внимание, является образование мигрантов. Миграция как явление, ставшее массовым в наши дни, превратилась в один из факторов, серьезно влияющих на социально-экономическую и политическую жизнь многих стран.

По оценкам экспертов Парламентской ассамблеи Совета Европы (ПАСЕ), к 2050 г. коренных европейцев станет на 68 млн меньше; чтобы закрыть эту демографическую дыру и развивать экономику, потребуются принять до 100 млн чел.

Для России актуальность проблемы интеграции мигрантов обусловлена значительным ростом прибывающих в страну на работу иностранцев, большая часть которых не обладает необходимыми навыками и профессиональными компетенциями, востребованными на рынке труда. Миграция играет все большую роль в демографическом, экономическом и культурном развитии страны, в ближайшие десятилетия ее значение еще более усилится.

Согласно среднему варианту прогноза Госкомстата РФ, население России к концу 2025 г. уменьшится до 137 млн чел. По оценкам Центра миграционных исследований (сайт <http://migrocenter.ru>), в период до 2026 г. естественная убыль трудоспособного населения России, если оно не будет пополняться мигрантами, превысит 18 млн чел.

За последние годы в структуре трудовой миграции произошли существенные изменения: по данным выборочных опросов трудовых мигрантов из стран СНГ, 50% мигрантов не имеют профессионального образования. Однако важнее другое: образование, которое имеют мигранты, на российском рынке труда не востребовано, поскольку реальный уровень их профессиональной подготовки не соответствует современным условиям.

Сегодня Россия сталкивается с качественно иной миграцией по сравнению с началом века, следует учитывать сложившееся предложение со стороны стран-доноров и то, что достаточного количества «нужных» мигрантов, скорее всего, просто не окажется в наличии. Это говорит о том, что приводить предложение в соответствие с российским спросом придется самой России путем переобучения мигрантов, развития образовательной миграции и т.п. Требуется расширять возможности профессионального переобучения и повышения квалификации трудовых мигрантов, поскольку России вряд ли удастся получить такую миграцию, которая будет в точности соответствовать потребностям экономики.

Миграция работников высокой квалификации является важным источником накопления человеческого капитала, основного ресурса современного развития. В основных принимающих странах действуют специальные режимы, облегчающие миграцию высококвалифицированным работникам, а также студентам, предпринимателям и инвесторам. Поэтому стратегическая задача, стоящая сегодня перед Россией, – это формирование конкурентоспособной программы привлечения в страну высококвалифицированных специалистов.

Основными конкурентами на этом рынке являются США, Канада, Австралия и европейские государства. Наиболее высока доля высококвалифицированных иностранных работников в общей численности занятых в Австралии – 9,9%. В Канаде данный показатель составляет 7,3%, в Швейцарии – 5,3%, в США – 3,2%. В Европейском союзе специально введены так называемые «голубые карты», облегчающие въезд и проживание на территории европейских государств для рассматриваемой категории мигрантов. Анализ структуры трудовой миграции в Россию показывает, что наша страна не является привлекательной для высококвалифицированных специалистов.

Опыт европейских стран демонстрирует, что эффективность политики интеграции мигрантов в общество может быть достигнута через осознание необходимости интеграции мигрантов через обучение. Необходимость обучения и переобучения взрослых мигрантов становится в России все более актуальной.

В Республике Саха (Якутия) образование взрослых в целом развивается как дополнительное профессиональное образование (ДПО). Основные организации, занимающиеся ДПО, расположены в гг. Якутск, Нерюнгри и Мирный. Это институты и филиалы Северо-Восточного федерального университета имени М.К.Аммосова, Институт развития образования и повышения квалификации Министерства образования РС(Я), Институт управления при Президенте РС(Я) и т.д.

За 2013 г., по статистическим данным, получили дополнительное профессиональное образование 1840 работников, замещавших государственные должности и должности государственной гражданской службы РС(Я), из них 92 чел. прошли курсы переподготовки, а 1742 – курсы повышения квалификации [7].

Статистические данные о дополнительном профессиональном образовании за 2013г. и за 6 месяцев 2014 г. в ИНПО СВФУ

№	Направления	ПК	ПП
1.	Транспорт (автомобильный, речной, малая авиация, трубопроводная)	Бортпроводники (2013г.)–10	
2.	Энергетика (электричество, топливо) производство и потребление, логистика, торговля (логистика)	Энергоэффективность Семинар (2014г.) – 29 Курсы ПК (2014 г.) – 381 Энергосбережение (2014г.) – 7	Электроснабжение-31
3.	Горнодобывающая промышленность (технология и безопасность, добыча угля, золота, алмаза, нефти, газа, современные методы в геологии)		Экономика и управление на предприятиях нефтяной и газовой промышленности – 58
4.	Сельское хозяйство (земельные отношения)	Семинар – 19	
5.	Строительство	Современные технологии в сварочном производстве (2014г.) – 13	Теплогасоснабжение и вентиляция –38 Электрогазосварщик – 18 Сметное дело в строительстве – 12
6.	Финансы	Закупки для государственных и муниципальных нужд (2014г.)- 158	Экономист – 22 Финансы и кредит-126 Бухгалтерский учет, анализ и аудит –98 Государственное и муниципальное управление – 27

7.	Педагоги	Семинар (2014г.) – 533 ПК (2014г.) -906	Менеджмент в образовании –248 Педагог-психолог – 57 Психология, олигофренопедагогика – 60 История – 17 Учитель биологии и химии-13 Учитель экологии и географии – 17 Безопасность жизнедеятельности - 11 Воспитатель ДОУ -190 Преподаватель высшей школы – 22 Учитель начальных классов – 23 Преподаватель высшего медицинского и фармацевтического образования – 21
8.	Социальное направление	Охрана труда (2014г.) – 13 Пожарная безопасность (2014г.) – 133 Гражданская оборона и защита от чрезвычайных ситуаций – 5 Просвещенная безопасность: стратегии и механизмы - 188	Юриспруденция-408 Управление персоналом - 36
Итого:		2395 чел.	1553 чел.

Какпоказано в таблице 4, за 2013 г. и за 6 месяцев 2014 г. в Институте непрерывного профессионального образования СВФУ 3918 человек получили дополнительное профессиональное образование.

С открытием кафедры андрагогики Института непрерывного профессионального образования СВФУ мы видим перспективу развития образования взрослых в Республике Саха (Якутия). Основной целью кафедры являются научно-теоретическое обоснование и практическая реализация андрагогического образования для различных категорий специалистов реального сектора экономики, бизнеса, социальной сферы. Основные направления деятельности кафедры: реализация учебного процесса через курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки (далее ПК и ПП) с учетом потребностей андрагогического образования; проведение научных исследований и разработок, связанных с андрагогическим образованием в изменяющихся условиях; осуществление непрерывности сетевого профессионального андрагогического образования; организация опережающей вовлеченности студентов старших курсов педагогического направления в проектах дополнительного профессионального образования совместно с педагогами.

В 2014 г. 22 преподавателя СВФУ успешно окончили программу переподготовки и получили дополнительное профессиональное образование «Преподаватель высшей школы» с андрагогическим образованием.

Значительный рост доли взрослого населения, участвующего в различных формах обучения в рамках формальной системы образования и за ее пределами, подтверждает востребованность усилий по развитию образования взрослых со стороны государств, международных и национальных организаций, неправительственных структур. Увеличение средней продолжительности образования взрослого населения всего лишь на один год в долгосрочном плане ведет к увеличению экономического роста на 3,7% и к повышению доходов на душу населения на 6%, отмечается в Итоговой декларации 6-й международной конференции ЮНЕСКО по образованию взрослых КОНФИНТЕА VI (Бразилия, 2009).

Таким образом, образование взрослых является важной отраслью образования, способной решать насущные задачи социально-экономического и политического развития.

Литература

1. Всемирный банк. 2013. «Ведение бизнеса 2014: Понимание регулирования деятельности малых и средних предприятий». Вашингтон: Группа Всемирного банка. DOI: 10.1596/978-0-8213-9983-5. Лицензия: Creative Commons Attribution CC BY 3.0.
2. *Галичин, В.А.* Основные характеристики и тенденции развития образования взрослых в условиях глобализации/ В.А. Галичин //Век глобализации. – 2012. – №1.
3. *Зубаревич, Н.В.* Региональное развитие и региональная политика в России / Н.В. Зубаревич // ЭКО. –2014. – №4.
4. Европейское образование взрослых за пределами ЕС / пер. с англ. О. Вербовой. –Минск, 2010.
5. *Карпенко, О.М.* Показатели уровня образования населения в странах мира: анализ данных международной статистики / О.М. Карпенко, М.Д. Бершадская, Ю.А. Вознесенская // Социология образования. –2008. – №6.
6. Материалы исследования ПРООН «Education Index/Индекс уровня образования» и «Human Development Report 2013/Доклад о человеческом развитии 2013».
7. Статистический сборник /Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Республике Саха (Якутия).– Якутск, 2014.
8. Устойчивое развитие: вызовы Рио: Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2013 г. /Под общей ред. С.Н. Бобылева.– Москва:РА ИЛЬФ,2013. – 202 с.

§3. Профессиональная переподготовка «Преподаватель высшей школы» с андрагогическим образованием

Активные социально-экономические преобразования в мире, происходящие в настоящее время во всех сферах жизни и деятельности человека, существенно изменяют сложившуюся систему непрерывного образования, внедряя новые образовательные идеи, содержание, технологии и формы обучения, в большей мере отвечающие потребностям и социальному заказу современного общества. Сегодня практически необходимой и значимой для личности, настроенной на самореализацию

и продуктивную деятельность, стала идея непрерывного образования, образования «на протяжении жизни». Система непрерывного образования охватывает практически все возрастные категории обучающихся от дошкольников до лиц пожилого возраста, где следует выделить следующие категории: 1. Предпрофильная подготовка (довузовская) – опережающая подготовка к будущей профессиональной деятельности. 2. Допрофессиональная подготовка – целенаправленная подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности; 3. Повышение профессионального уровня – обучение дипломированных специалистов по дополнительным профессиональным программам с целью повышения квалификации и, при необходимости, профессиональной переподготовки для получения новой профессии. 4. «Университет третьего возраста» – это способ социализации личности после профессиональной деятельности. Современная социально-экономическая ситуация России позволяет прогнозировать увеличение значимости образования взрослого населения в ближайшее время в силу ряда причин: процесс глобализации порождает необходимость причастности не только к маленькому социуму и его субкультуре, но и самому большому – мировому сообществу; развитие наукоемких и интеллектоемких производств способствует повышению требований к уровню профессиональной квалификации работников, мотивируя их участие в процессах непрерывного образования, в части дополнительного профессионального образования; интенсивное развитие рынка труда в новых экономических условиях, технологизация рабочих процессов ее ведет к высвобождению значительного количества трудоспособных людей, в том числе высококвалифицированных или их переквалификации с учетом потребности рынка труда.

В настоящее время особое внимание уделяется сфере образования взрослых, то есть системе дополнительного профессионального образования, которая предоставляет возможность непрерывного и последовательного роста профессиональной квалификации, обновления знаний. Поддержка взрослого человека в освоении им нового востребованного социального опыта в разных его аспектах: нормативном, ценностном (аксиологическом), компетентностном, познавательном и

практически-бытовом – детерминируется условиями его новой деятельности, конкретными потребностями и его личной заинтересованностью в определенном результате. В то же время данная поддержка может и должна быть связана с необходимостью опережающего воздействия, вызванной характером протекания трудовых, экономических или социальных процессов, в которые вовлечен человек, либо которые скоро будут определять его жизнь. Сегодня ЮНЕСКО официально признает три формы образования: 1. Формальное - это образование, проходящее в специальных образовательных организациях и заканчивающееся выдачей документов государственного или установленного образцов – оно включает и обычную систему непрерывного образования. Формальное образование - это образование, целенаправленное на обеспечение образовательного уровня (квалификации) в организациях образования согласно определенным стандартам и сроком обучения, мерами государственной аттестации и др. 2. Неформальное образование отличается от формального отсутствием единых стандартизованных требований к результатам учебной деятельности и сориентировано на обновление и расширение знаний. Неформальное образование не обязательно ведет к выдаче удостоверения или диплома. В европейских странах неформальное образование стоит на одном уровне сформальным, потому что именно в ней человек осознанно находит оптимальные условия для творческого развития своей личности. Таким образом, неформальное образование - это оптимальный вариант получения или обновления теоретических и практико-ориентированных знаний для удовлетворения образовательных личностных потребностей, не регламентированных местом получения, сроком и формой обучения, мерами государственной аттестации. 3. Информальное образование - индивидуальный познавательный процесс, сопровождающий повседневную жизнь личности. Это неорганизованное и не обязательно носящее целенаправленный характер приобретение информации личностью. Необходимость постоянного осознанного самообразования связана с объективной потребностью постоянно обновлять свою интеллектуальную базу в связи с интенсивным социально-экономическим развитием. По мнению американского психолога А. Маслоу, по мере

того, как человек удовлетворяет свои основные физиологические потребности – в еде, крове, безопасности, заботе, их место занимают все более сложные потребности – в уважении, признании, привязанности.

Сегодня, благодаря ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», возрастает роль неформального и информального образования взрослых. В образовании взрослых основную роль играет самостоятельная работа обучающихся, в связи с этим на первый план во всем мире все больше выходят самообразовательные процессы (информальное образование). Усиление значения неформального и информального образования можно рассматривать как отражение процессов «индивидуализации» и как одно из проявлений самообразования отдельной личности, выстраивающего собственную траекторию саморазвития. Содержание образования взрослых должно отвечать потребностям реального сектора экономики, социальной сферы и бизнеса, а также конкретных людей.

В образовании взрослых, то есть в андрагогическом образовании, ведущая роль в процессе обучения принадлежит обучающемуся, владеющему жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, стремящемуся к самостоятельности и самореализации. Процесс обучения следует организовывать с учетом психофизиологических и возрастных особенностей, потребностей и интересов взрослого обучающегося. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

В настоящее время важнейшими условиями успешной реализации андрагогического образования является компетентность, которая включает не только исследование, методы, технологии и приемы работы андрагога, вступающего во взаимодействие со взрослыми обучающимися, но и сопровождение образовательного процесса, умение разрабатывать учебно-методические документации (образовательная программа, локальные нормативные документы, комплект учебно-методических пособий, в том числе цифровых). Андрагогическая компетентность преподавателя предусматривает освоение им новых про-

фессиональных ролей, способствующих созданию особых (направляющих, «помогающих», поддерживающих) отношений с обучающимися курсов (модератор, тьютор, фасилитатор), умелое использование современных образовательных технологий, активных методов обучения, нацеленных на развитие личностных качеств у обучающихся, дальнейшее совершенствование у них навыков самообразования. Продуктивность работы андрагога зависит от уровня овладения профессиональной компетентностью, современным педагогическим мышлением и профессиональными позициями. Особое внимание следует уделять стилю обучения, так как обучающимися учреждений дополнительного профессионального образования становятся дипломированные специалисты, со своим мировоззрением, определенным объемом знаний, компетентностей. Субъект-субъектные отношения в обучении способствуют продуктивной организации совместной диагностической, проектной, исполнительской и рефлексивной???, эффективному усвоению учебного материала, овладению новыми компетенциями.

В настоящее время в зарубежной и отечественной науке существует достаточно большое количество подходов к понятиям компетенции. Вместе с тем в их основе лежит нечто общее, а именно определение компетенции как единства теоретического знания и практической деятельности. Компетенция как готовность к продуктивной деятельности реализуется с помощью механизмов контекстного творчества, контекстно-ролевой самоорганизации, самоуправления, самооценки, саморегуляции, самокоррекции, самопозиционирования и проявляется в виде компетентности. Новые знания должны обогащать и расширять практический опыт, повышать профессиональный уровень. Компетенции формируются за счет педагогических и методологических подходов. Они не могут генерироваться в процессе традиционного «преподавания» на предметно-содержательном уровне. Компетенция как фактор урегулирования согласованности между теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками ориентирует образовательный процесс не столько на преподавание (изучение учебных дисциплин), сколько на практику.

Именно профессиональные ситуации и развитие механизмов самоуправления и саморегуляции, отмечает А.А. Вербицкий, выступают факторами, определяющими действенность всех этих компонентов. В варианте контекстного обучения (А.А. Вербицкий), широко применяющегося в системе профессиональной подготовки, происходит последовательная декомпозиция содержания профессиональной деятельности, отраженного в виде системы профессиональных задач и проблем. Фактически сама логика контекстного обучения отражает последовательность освоения будущими специалистами переходных моделей в направлении от учения к труду. В ходе такого обучения идет последовательное наращивание опыта использования информации в функции средства осуществления практических действий. На последующих этапах подготовки приоритетным становится формирование профессионального сознания и только потом — способов деятельности. Для такого подхода, получившего название индивидуально-креативного (И.А. Колесникова), характерны: ценностно-смысловое понимание специалиста как индивидуальности, задача развития которой решается в ходе обучения; целевая установка на формирование личности креативного типа, для которой творчество, «выход за свои пределы», становится способом профессионального бытия; вариативно-поисковый характер построения процесса подготовки, где активными «соучастниками» формирования содержания обучения являются сами студенты; ориентация подготовки на самореализацию (аутокреацию) в профессиональной сфере. Системное обоснование логики продвижения будущего специалиста в профессии показывает возможность построения процесса обучения от первоначально целостного представления о профессиональном поле деятельности к конкретному знакомству с многообразием ее форм, последовательному освоению отдельных структурных компонентов; от принципов бытия в профессии к конкретным действиям, обусловленным этими принципами. Подготовка и переподготовка, непрерывное обновление знаний и умений является ключевым в образовании, конкурентоспособности индивида, организации, так как в условиях глобализации знания сами по себе устаревают довольно быстро и нуждаются в обновлении в среднем каждые 4-5 лет.

Перспективная система образования определена в Национальной доктрине образования в Российской Федерации. Региональная политика в области дополнительного профессионального образования должна обеспечить сохранение единства образовательного пространства на местах. Авторы доктрины отмечают фундаментализацию образования, которая должна существенным образом повысить его качество; опережающий характер всей системы образования, ее нацеленность на проблемы наступающей постиндустриальной цивилизации и развитие творческих способностей человека; доступность образования. Рассмотрим первое направление, касающееся фундаментализации образования, предполагающее изучение фундаментальных законов природы и общества, а также природы и назначения самого человека. Научное мировоззрение личности позволяет людям самостоятельно обновлять теоретические знания, изучать находить и принимать ответственные решения и поступать именно так, а не иначе в ситуациях, связанных с новыми социальными явлениями.

Второе направление касается концепции опережающего обучения. Опережающее образование базируется на широкой мировоззренческой основе, которая отражает основные направления развития общества, поддерживает перспективные позиции и делает акцент на интерпретации знаний (фактов) не только с позиций сегодняшнего, но и с позиций будущего. Ориентация на будущее - ключевая идея опережающего обучения. При формировании концепции опережающего обучения важно выделить, какими качествами должны обладать люди, чтобы они смогли адаптироваться в быстро изменяющемся мире.

Рассмотрим следующее направление, касающееся доступности системы образования. Это направление обеспечивается за счет широкого использования дистанционных технологий обучения и самообразования. Электронное обучение представляет собой обучение на расстоянии, когда комплекс образовательных услуг предоставляется обучающимся с помощью информационных технологий

Можно выделить следующие принципы организации электронного обучения: доступность, открытость, гибкость, модульность, массовость, самостоятельность, индивидуализация и дифференцированность

обучения. Учебно-методические материалы электронного обучения имеют, в основном, блочно-модульную структуру, снабжены электронными лекционными материалами, учебниками, дополнительной литературой; учебными аудио- и видеоматериалами; презентациями по теме модуля; тестовыми и контрольными заданиями, вопросами для самопроверки.

Образование взрослых, или дополнительное профессиональное образование, осуществляется посредством курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Программы курсов профессиональной переподготовки специалистов, способствующие расширению их профессионального профиля, повышения производительности труда без дополнительного привлечения рабочих сил, расширения и совмещения профессий, организуется с целью освоения новых профессий/новых видов деятельности (квалификаций) с учетом потребности производства. На курсах профессиональной переподготовки обучаются и специалисты, желающие получить новый вид деятельности, и студенты, обучающиеся в вузах и средних специальных учебных заведениях. Совмещение студентами учебных занятий, при которой обучающийся наряду с основной учебной программой проходит курс обучения по программе профессиональной переподготовки, является способом получения еще одной новой профессии.

Повышение квалификации направлено на последовательное повышение профессионального уровня, совершенствование профессионального мастерства. Обладая определенным опытом и субъектной позицией, современный взрослый человек способен сам оценить и выбрать способ и формы обучения, поэтому преподавателю-андрагогу необходима ориентация на жизненный и профессиональный опыт обучающегося. Взрослый обучающийся предпочитает такую организацию образовательного процесса, в которой будет востребован его опыт и отношения, учитываться интересы и потребности. В связи с этим обучение взрослых предполагает создание атмосферы партнерства, взаимопомощи, взаимопонимания, поддержки, открытости.

Реализация дополнительных профессиональных программ (ДПП) осуществляется с учетом следующих принципов: обеспечение доступ-

ности образования посредством современных методов, интерактивных технологий, средств обучения; реализация непрерывности и преемственности, системности процесса образования; интегрирование и интернационализация системы образования взрослых; учет образовательных потребностей личности на разных стадиях ее жизненного пути и рынка труда; внедрение индивидуального подхода в обучении взрослых; обеспечение добровольности, самостоятельности и сознательности отношения обучающегося к обучению, получения образования в течение жизни; совершенствование личности, посредством дальнейшего формирования потребности к самообучению, саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации, постижению нового в процессе профессиональной деятельности.

Логика образовательной деятельности Института непрерывного профессионального образования СВФУ обеспечивает эффективное взаимодействие ступеней системы непрерывного образования, целостность профессиональной подготовки путем интеграции преемственности, единства и органичности содержания непрерывного образования, диверсификации дополнительных профессиональных образовательных программ. Проводимые мероприятия обеспечивают дальнейшее формирование личности в поликультурной среде; поддержку в выборе и построении своей образовательной траектории - «образование на протяжении всей жизни»- в соответствии с потребностями рынка труда. Приоритетными принципами построения непрерывного педагогического образования в ИНПО СВФУ являются демократизация, целостность, системность, многоступенчатость, модульность, гибкость, единство, вариативность, полифункциональность. Особое внимание уделяется комплексной профильной (факультет довузовской подготовки СВФУ) и профессиональной подготовке специалистов (структурные подразделения СВФУ), опережающей профессиональной подготовке (ИНПО) со структурными подразделениями университета в условиях интегративной системы непрерывного профессионального образования. На основе нормативно-правовых, организационно-управленческих и концептуально-программных решений существенно обновляется ресурсный потенциал ИНПО как в сфере содержательной области, так и в

вопросах обновления форм организации образовательного процесса. Так, совместная деятельность со структурными подразделениями обеспечивает эффективное взаимодействие ступеней системы непрерывного образования, целостность содержания профессиональной подготовки; качество образования; преемственность, единство и органичность содержания непрерывного образования.

Новый закон 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает форму профессиональной переподготовки в качестве удобного, быстрого и недорогого способа освоения нового вида профессиональной деятельности. Образовательные программы курсов профессиональной переподготовки разрабатываются на основе установленных нормативных документов и утверждаются на УМС ДПО СВФУ. Сегодня разработка образовательных программ профессиональной переподготовки для каждого направления требует новых подходов, которые обеспечивают единство и целостность, системность образовательной программы, а также нацеливают на конкретные содержательные действия.

В настоящее время в условиях возрастающей необходимости образования взрослых появляется объективная потребность в преподавателях-андрагогах, владеющих современными методами и технологиями андрагогического образования, знающих психофизиологические особенности взрослых: «Обучение и образование взрослых представляют собой важнейшую меру, которая необходима в ответ на те вызовы, с которыми мы сталкиваемся. Обучение и образование взрослых являются ключевым компонентом целостной и всеобъемлющей системы обучения и образования на протяжении всей жизни, которая охватывает формальное, неформальное и информальное обучение и которая прямым или косвенным образом предназначена как для молодых, так и для взрослых учащихся. ...Они связаны с развитием самостоятельной, независимой личности, с созиданием и перестройкой ее жизни в сложных и быстро меняющихся культурных, социальных и экономических условиях – на работе, в семье, в общине и обществе» (Шестая международная ЮНЕСКО-конференция по образованию взрослых КОН-ФИНТЕА VI, Белен/Бразилия, 1-4.12.2009. Итоговая декларация «Ис-

пользование широких возможностей обучения и образования взрослых в интересах благополучного будущего. Беленские рамки действий»). Анализ образовательных стандартов педагогических специальностей показывает, что в системе высшего образования при подготовке специалистов практически отсутствуют курсы, затрагивающие феномен взрослого с его социально-психологическими и педагогическими особенностями.

Следует отметить, что в РС (Я) нет целенаправленной профессиональной подготовки дипломированных специалистов для системы ДПО. В связи с этим в условиях глобализации образования одним из актуальных направлений развития системы дополнительного профессионального образования является реализация совместных образовательных программ с участием международных партнеров. Институтом непрерывного профессионального образования СВФУ с участием Нарвского колледжа Тартуского университета (Эстония) разработана образовательная программа курсов профессиональной переподготовки (далее – ПП) «Преподаватель высшей школы» с андрагогическим образованием. Новизной проекта является разработка и реализация программы ПП в целях комплексной психолого-педагогической, социально-экономической и информационно-технологической подготовки к педагогической деятельности специалистов в организациях дополнительного профессионального образования. Таким образом, программа профессиональной переподготовки, обусловленная противоречием между потребностью современной интегративной системы непрерывного профессионального образования в андрагоге, недостаточной разработанностью образовательных программ соответствующего аспекта в условиях системы дополнительного профессионального образования, является актуальной.

Дополнительная профессиональная программа «Преподаватель высшей школы» с андрагогическим образованием предназначен для педагогов, преподавателей, намеревающихся обучать взрослых. В задачи программы входят: освоение обучающимися комплекса теоретических знаний, позволяющих осмыслить феномен обучения взрослого человека в контексте непрерывного образования; ознакомление с педагогическими

аспектами электронного обучения с использованием дистанционных технологий; овладение слушателями умениями проектирования и управления учебным процессом; ознакомление и овладение навыками использования современных методов и технологий обучения в высшей школе и в сфере ДПО; формирование полного представления о нормативно-правовых основах, регламентирующих деятельность непрерывного образования; осознание роли самостоятельной работы и самообразования; приобретение практического опыта составления портфолио преподавателя высшей школы и педагога-андрагога на основе SWOT-анализа, тестирования по выявлению уровня владения иностранным языком по системе TOEIC; овладение навыками организации и проведения самостоятельной научно-исследовательской работы; обогащение словарного запаса (английский язык) слушателя. Образовательная программа курсов профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы» с андрагогическим образованием разработана в рамках направления 050100.62. «Педагогическое образование». Реализуемые формы обучения: очно-заочное с использованием дистанционных технологий. Предлагаемый график обучения: 4 семестра с использованием дистанционных технологий. Виды обучения: лекционные, практические работы, различные виды групповой работы, работа в электронной среде Moodle, самостоятельная работа. Итоговой формой аттестации по программе является защита дипломной работы. Краткое описание образовательной программы. Курс профессиональной переподготовки «Преподаватель высшей школы» с андрагогическим образованием проводится Институтом непрерывного профессионального образования СВФУ с участием Нарвского колледжа Тартуского университета (I модуль). Курс рассчитан на 1080 часов, из которых на аудиторную работу (лекции, практические работы) отводится 568 часов, на самостоятельную работу – 388 часов, на заочную часть обучения с использованием дистанта – 124 часа. С целью обогащения словарного запаса слушателей для использования английского языка как рабочего обучение предполагает изучение некоторых тем модулей/дисциплин с опорой на английский язык. Курс «Преподаватель высшей школы» с андрагогическим образованием состоит из 4 блоков: общепрофессиональные дисциплины (ОПД), специ-

альные дисциплины (СД), дисциплины по выбору (ДВ) и итоговый блок модулей/дисциплин. По итогам каждого учебного модуля/дисциплины предусматриваются формы контроля, которые выполняются слушателем самостоятельно (СРС). Фонд оценочных средств и рекомендации по их выполнению представлены в разделах V«Оценочные средства» и IV«Методические рекомендации» данной учебной программы. Курс заканчивается защитой итоговой работы - дипломной работы. Условия допуска к защите итоговой работы: обязательное участие в аудиторной работе, выполнение всех самостоятельных контролирующих работ, предусмотренных программой. Андрагогическая направленность дипломной работы по направлению также проявляется, прежде всего, при анализе конкретной ситуации в различных организациях и предприятиях. Дипломная работа – серьезное научное исследование, предназначенное для публичной защиты. Результаты её защиты перед Государственной аттестационной комиссией являются обязательными условиями присвоения слушателю специальности и выдачи диплома. Перед выпускниками, готовящими дипломную работу, в этом случае стоит задача— определить и решить те проблемы, которые связаны с повышением качества труда и профессионально-личностным развитием работающих специалистов. Слушателям после успешного окончания обучения (выполнившим все требования учебного плана) выдаются диплом ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К.Аммосова» о профессиональной переподготовке установленного образца, сертификат Нарвского колледжа Тартуского университета.

Квалификационные требования (компетенции) к программе разработаны на основе компетентностного и практико-ориентированного подхода в соответствии с нормативными и правовыми документами в сфере дополнительного профессионального образования. Педагог-андрагог должен ставить и обосновывать цели и задачи учебного курса и отдельного занятия, ориентируясь на знание нормативных требований, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; корректировать цели и задачи учебного курса и отдельных занятий в зависимости от образовательных запросов обучающихся, выявленного уровня их развития, учебных достижений и др. (табл. 2).

Таблица 2

Компетенции, подлежащие формированию по итогам обучения

Виды компетентности андрагога	Содержательная характеристика
Педагогическая	<ul style="list-style-type: none"> - готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации; - готов работать с компьютером как средством управления информацией; - способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; - готов использовать нормативные, правовые документы в своей деятельности; - готов применять современные методики и интерактивные технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения; - готов включаться во взаимодействие со слушателями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебного процесса; - осознает социальную значимость своей деятельности, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности с учетом современных требований
Методическая	<ul style="list-style-type: none"> - формулировать цель и задачи, а также перевод ее в конкретные практические задачи; - использовать полученную информацию; - формировать определенные образовательной программой компетенции; - разрабатывать учебные программы и учебно-методические пособия, в том числе цифровые, для взрослых обучающихся; - отбирать содержание обучения, которое важно для взрослых слушателей, приводить учебную деятельность в соответствие с имеющимся опытом обучающихся, с современными требованиями; - планировать учебные занятия, выбирать оптимальные методы и средства обучения; - работать с разнородной, смешанной по составу аудитории, предъявлять один и тот же учебный материал разными

	<p>методами в целях удовлетворения разных ожиданий и возможностей обучающихся;</p> <ul style="list-style-type: none"> - владеть современными интерактивными технологиями, методами и приемами работы
Специальная	<ul style="list-style-type: none"> -знать возрастные особенности взрослого человека как субъекта образовательной деятельности с его правом на выбор содержания образования; -понимать особенности образования взрослых, различия между процессом обучения детей и взрослых; -владеть образовательными технологиями, адекватными особенностям позиции обучающихся взрослых: интерактивными, имитационно-моделирующими, проектными и др., методиками получения обратной связи; - владеть способностью к взаимодействию, основанному на партнерском участии; - уметь: <ul style="list-style-type: none"> - оказывать формирующее и развивающее влияние на взрослых, не выходя за рамки партнерского сотрудничества с ними; - оценивать потенциал взрослых к продвижению в профессиональном и личностном плане, уметь поддерживать успех взрослых; - выдвигать проблемы, практически значимые для обучающихся; - стимулировать рефлексивный подход взрослых к собственному опыту через диалог с другими; - сочетать формальные и неформальные подходы, создавать атмосферу сотрудничества, открытости; - реализовывать образовательный запрос обучающихся с учетом их конкретного опыта и системы значимых ценностей при одновременном стремлении к развитию, углублению этого запроса и ценностей
Социально-психологическая	<ul style="list-style-type: none"> -знать социальную и практическую, возрастную психологию, уметь составлять психологический портрет обучаемого; - владеть знаниями о психолого-социальных особенностях взрослого; - владеть навыками общения с разными людьми;

	<ul style="list-style-type: none"> - уметь работать в команде; - уметь создавать на занятиях благоприятный для обучения эмоциональный климат и соответствующую учебно-пространственную среду; - уметь учитывать социально-психологические особенности взрослой аудитории; - уметь создавать специальные ситуации, побуждающие взрослых обучающихся к интеграции усилий для решения поставленной задачи; - уметь проявлять дружелюбную заинтересованность в успехе учения взрослых на занятии
Рефлексивная	<ul style="list-style-type: none"> - уметь анализировать свою деятельность, вносить коррективы в свою деятельность и общение с учетом своих сильных и слабых сторон; - уметь диагностировать затруднения и запросы взрослых, знание (осмысление) различных категорий слушателей, использование методов и приемов работы, наиболее адекватных данной категории; - уметь делать выводы из полученной оценки занятия слушателями; - уметь стимулировать и отслеживать уровень познавательной мотивации слушателей в течение всего периода обучения; - владеть методами анализа причин успехов и неудач в совместной деятельности; - уметь владеть собой в конфликтных ситуациях, знать свои «сильные» и «слабые» качества в педагогической деятельности; - уметь обращаться к опыту собственного развития
Индивидуально-личностная	<ul style="list-style-type: none"> - уметь вызывать интерес к собственному опыту, презентовать свои достижения; - уметь самостоятельно повышать свою профессионально-педагогическую, психологическую и методическую подготовку; - уметь рационально организовывать свою деятельность

Таким образом, основными направлениями работы педагога-андрагога являются формирование предпосылок для самоопределения и выбора собственного маршрута в образовательном пространстве. Для эффективного формирования профессиональных компетенций и достижения конкретных целей в рамках данной программы были организованы:

- индивидуальный подход в обучении по накопительной системе, которая позволяет использовать различные формы, методы и приемы работы: учет опыта работы обучающихся; участие их в пассивной и активной форме в работе форумов, семинаров и др.;

- организация и проведение семестров обучения с участием партнеров (Тартуский университет Нарвского колледжа);

- стажировка в рамках программы обучения. Стажировка была организована на базе факультета педагогического образования МГУ имени М.В.Ломоносова по теме «Современные методы преподавания в высшей школе», объемом 36 академических часов. Во время прохождения стажировки были изучены следующие вопросы: методология и технология обучения; формирование основ взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе применения андрагогической модели в дидактике; система развивающего обучения; психология инновационного обучения; культура мышления в педагогическом процессе; режиссура в педагогическом процессе; обучение студентов по индивидуальному маршруту; системы образования в зарубежных странах; эффективное планирование: методы, принципы и правила планирования рабочего времени.

Сегодня преимущественными позициями учреждений ДПО являются: обеспечение доступности дополнительного профессионального образования посредством разработки инновационных технологических решений; использование мобильных кабинетов; совершенствование информационно-образовательной среды; развитие электронного обучения в формате накопительной системы повышения квалификации; гибкие финансовые модели с учетом интеграции ресурсов (Программа развития, гранты, муниципальные, учреждений, заказчиков/персональные); оперативное выполнение внебюджетного заказа на месте: выездные курсы с учетом потребностей специалистов реального сектора экономики,

социальной сферы и бизнеса; обновление форм обучения с целью экономии финансовых, моральных, психологических усилий: очное (дневное, вечернее), заочное (с использованием дистанта); системное содержательное обновление программ курсов повышения квалификации и переподготовки с учетом современных требований и потребностей обучающихся; совершенствование электронных учебно-методических комплектов (ЭУМК); разработка действенных форм/технологий взаимодействия с образовательными учреждениями СПО, ВПО, ДПО Северо-Востока России; расширение диверсифицированных дополнительных образовательных продуктов для повышения качества образования; мотивация потребителей образовательными «сэндвич-пакетами» (учет стажа работы, накопительная система учета часов и т.д.).

Сегодня Институт непрерывного профессионального образования СВФУ реализует образовательные программы не только для педагогических кадров, но и для специалистов реального сектора экономики, социальной сферы и бизнеса. Направления курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки разрабатываются с учетом потребностей учреждений, реального сектора рынка труда и ориентированы на сохранение, развитие культур и традиций народов республики в условиях интенсивного международного образовательного сотрудничества.

Таким образом, актуальность разработки профессионального стандарта педагога-андрагога подтверждается требованием времени. Разработка профессиональных стандартов позволит установить и поддерживать единые требования к содержанию и качеству профессиональной деятельности, учитывать лучшие традиции андрагогического образования, имеющиеся на федеральном и международном уровнях.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) №273-ФЗ // base.garant.ru: Информационно-правовой портал «Гарант» [Электронный ресурс.URL: <http://base.garant.ru/70291362/>]. (Дата обращения 21.10.2013 г.).

2. *Андреев, А.А.* Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – Москва: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

3. *Будкевич, К.* Андрагоги – кто они и зачем нужны? // b17.ru: информационный портал [Электронный ресурс.URL: <http://www.b17.ru/article/10608/>]. (Дата обращения 11.10.2013 г.).

4. *Вербицкий, А.А.* Компетентностный формат модернизации образования с позиций теории контекстного обучения. Компетентностный подход как новая образовательная парадигма / А.А. Вербицкий // Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации. – Якутск, 2013. – С.60-64

5. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования» — ГОС ВПО (утверждён Постановлением Правительства Российской Федерации № 940 от 12 августа 1994 г.) // zaki.ru: информационный портал [Электронный ресурс.URL: <http://zaki.ru/pagesnew.php?id=3294>]. (Дата обращения 12.10.2013 г.)

6. Европейское образование взрослых за пределами ЕС / пер. с англ. О.Вербовой. – Москва: ПроPILEI, 2010. – 214 с.

7. *Змеев, С.И.* Основы андрагогики: учеб.пособие для вузов / С.И. Змеев. – Москва: Флинта; Наука, 1999. – 152 с.

8. Использование широких возможностей обучения и образования взрослых в интересах благополучного будущего. Беленские рамки действий. Шестая международная конференция ЮНЕСКО по образованию взрослых КОНФИНТЕА VI (Белен/Бразилия, 1–4.12.2009). Белен, 2009 // unesco.org: информационный портал [Электронный ресурс.URL: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ru.pdf]. (Дата обращения 09.10.2013 г.).

9. *Колесникова, И.А.* Педагогическое проектирование : учеб.пособие для высш. учеб. заведений / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская ; под ред. И.А. Колесниковой. – Москва:Академия, 2005. – 288 с.

10. *Михайлова, Е.И.* Развитие системы образования в Республике Саха (Якутия) / Е.И. Михайлова; Мин-во образов. РС (Я). – Якутск: Изд-во Департамента НиСПОМО РС (Я), 1999. – 152 с.

11. *Михайлова, Е.И.* С верой в учителя / Е.И. Михайлова. – Якутск: Изд-во Ин-та развития образования МО РС (Я), 1999. – 128 с.

12. Образование на протяжении всей жизни: модельная программа подготовки андрагогов// dvv-international.by: информационный портал [Элек-

тронный ресурс.URL: <http://dvv-international.by/ru/publications/>. (Дата обращения 19.10.2013 г.).

13. Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, утвержденных Постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2013. – № 4. – С. 293.

14. Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации: сб. науч. мат. Образовательного форума СВФУ «Education, forward!» (г. Якутск, 24-30 июня 2013 г.) / Отв. за вып.: О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова, Н.А. Шилова и др. – Якутск: Издат. дом СВФУ, 2013. –400с.

15. *Сахарова, Н.С.* Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.С. Сахарова // Вестник ОГУ. – №3. – 1999. – С. 50-6.

15. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. – 608 с.

16. *Чоросова, О.М.* Некоторые подходы к созданию интегративной системы непрерывного профессионального образования / О.М. Чоросова // Развитие единой образовательной информационной среды: на пути к обществу знаний: матер. XI Междун. науч.-практ. конф. – Томск: Рекламная группа «Графика», 2012. – С.41-42.

17. *Чоросова, О.М.* Опережающее дополнительное профессиональное образование в целях формирования конкурентоспособного педагога / О.М. Чоросова, Р.Е. Герасимова // Актуальные проблемы непрерывного естественно-научного образования с элементами научной молодежной школы «Профессиональные компетенции учителя-естественника»: сб. матер. Дальневосточной региональной науч.-практ. конф., посв. 20-летию кафедры методики преподавания биологии, химии и географии СВФУ им. М.К. Аммосова, 12 – 17 декабря 2011 г., Якутск / Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова; редкол.: К.Е. Егорова и др. – Якутск, 2011. – С. 60-64.

19. *Чоросова, О.М.* Подходы к разработке Концепции развития системы непрерывного профессионального образования педагогов СВФУ / О.М. Чоросова, М.П. Федоров // Методологическое сопровождение современного школьного образования: монография / Авт. колл. – Якутск: Издат.-полиграф. комплекс СВФУ, 2011. – 328 с.

§4. Признание профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения: международный опыт

Современный этап развития андрагогики обусловлен обязательностью образования для взрослого человека в изменяющемся мире как условия его профессиональной и личностной успешности, конкурентоспособности; потребностью в осознанном саморазвитии и самореализации в современном изменяющемся, открытом, поликультурном и информационном обществе и др.: «В конце второго тысячелетия важнейшим фактором развития и даже выживания всего человечества становится образование взрослых» [4, с. 239]. Как справедливо отмечает С.И. Змеев, «главная опасность нашей эпохи – отставание темпов повышения уровня компетентности во всех областях общественного бытия человека, причем человека именно взрослого, осуществляющего основные социально-экономические функции в обществе, от темпов стремительных изменений всего окружающего его мира. Оказалось, что человеку необходимо учиться быть, то есть, чтобы выжить, чтобы достойно ответить на вызовы времени, чтобы развиваться, каждому человеку в любом возрасте необходимо учиться» [3, с. 5].

Образование взрослых, или андрагогика, как область гуманитарного знания, особенность и специфика которой обусловлена ее междисциплинарным характером, как нельзя более подходит для определения его как императива развития гражданского общества. С точки зрения вызовов, предъявляемых сегодня специалисту любого профиля современным открытым, поликультурным обществом, андрагогическое образование способно рассматриваться как культурный императив: «...культура - ... это многозначный термин, наиболее употребительный в двух главных смыслах: как объективированный социальный опыт — совокупность достижений человеческого общества в различных сферах его жизнедеятельности: технологии, экономике, политике, социальных отношениях, духовной области; как уровень развития личности, характеризующий мерой освоения индивидом накопленного человечеством социального опыта и степенью развития способности к его обогащению» [3, с. 5].

нию. Отражающая своеобразие целостности, присущее внутреннему миру определенного субъекта, культура может трактоваться как результат соединения профессионального опыта человечества в определенной сфере с опытом отдельного субъекта — носителя профессиональной деятельности, достигшего уровня постижения ее смысла и механизмов действия. ... Индивидуальная профессиональная культура производна от опыта субъекта более крупного масштаба и вбирает в себя его специфику. Принадлежность к определенной культуре легко обнаруживается в профессиональном поведении специалиста. Носитель профессионального опыта, становясь творцом культуры, привносит в нее отпечаток своеобразия и уровня профессионально-личностного развития» [4].

Образование взрослых* как феномен культуры изучалось многими зарубежными (Ф. Кунигхэм, А. Моль, П. Флуртер, Т. Тюсен и др.) и отечественными (Б.Г. Ананьев, В.П. Вахтеров, Е.Н. Медынский, А.Г. Небольсин, А.В. Диринский и др.) учеными.

Так, например, В.И. Подобед предлагает следующее изложение понятия *культура* применительно к образованию взрослых: «Завершающим системным компонентом теоретической образовательной модели является *культура взрослого человека* (выделено нами.— О.Ч., Г.С.), понимаемая как разумно организованная система материальных и общественных отношений, творческой, профессиональной, общественно-коммуникативной и организационно-управленческой деятельности, построенная на основе фундаментальных и нравственных законов организации жизни. Источником формирования культуры взрослого человека в поликультурном образовательном пространстве выступает

*Взрослый обучающийся – человек, обладающий пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от незрелых обучающихся: 1) он осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, 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 конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков, личностных качеств и ценностных ориентаций; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями) [3, с. 237].

индивидуальный и общественно-исторический национальный опыт, где ключевым звеном становятся нравы, традиции, обычаи во всех жизненных пространствах». По мнению автора, национальная культура служит ядром содержания образования взрослых, формирования их образа жизни, устойчивого развития российского общества и государства в условиях сложных и противоречивых социально-экономических процессов на пространстве России, стран СНГ, ЕврАзЭС и мирового сообщества и, при условии дополнения поликультурным компонентом, выполняет ведущие функции в процессе формирования единого образовательного пространства на межгосударственном уровне [5]. То есть непрерывное образование* предстает перед нами одновременно и как общественно-государственная система, обеспечивающая реализацию принципа непрерывности обучения в обществе, и как внутренний процесс, сопровождающий становление субъекта на основе обучения в течение всей жизни, так как образование взрослых всегда рассматривается в контексте жизненного пути человека. При этом по отношению к жизнедеятельности человека оно выполняет две основные функции: профессионально-личностного развития и адаптации к изменяющейся ситуации [4].

В этом смысле потребность человека в постоянном, непрерывном образовании, следовательно, в дальнейшем личностном и профессиональном развитии должна быть осознанной, вектор образовательного движения должен быть направлен «вглубь», т.е. на осознанное самопознание и духовное развитие человека: «Важно понимать, что интеграция результатов всех видов образовательной и просветительской деятельности может произойти только «внутри» взрослого человека, в его субъективном мире. Эта интеграция в какой-то мере осуществляется на основе синергетических процессов, т.е. по принципу самоорганизации поступающей извне информации, имеющей обучающий смысл. Чем осознаннее взрослый человек выстраивает траекторию своего образования, тем более управляемым становится его информационное взаимодействие с миром. Одной из задач андрагога является помощь

*Непрерывное образование – организованное обучение, детерминированное системой факторов и условий, обеспечивающих непрерывное обучение человека [3, с. 238].

взрослому человеку в выборе образовательных ориентиров в огромном массиве информации, поступающей по разным каналам, – и далее отмечается философский характер проблемы непрерывного образования. ... Именно непрерывность учения на протяжении жизни способствует образованию полноты человеческого качества (иными словами — человеческого образа). С этих позиций сочетание «не-образованный человек» приобретает гораздо более глубокий бытийный смысл: человек, еще не нашедший своего образа» [4].

Вначале имеет смысл более подробно остановиться на некоторых терминах и понятиях, связанных с процедурой официального признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и/или спонтанного обучения.

Болонский процесс ввел ряд терминов, среди которых к содержанию статьи имеют прямое отношение следующие:

Recognition/Validation/Accreditation of Prior Learning/Non-formal and Informal Learning – признание/валидация/аккредитация ранее полученного неформального/спонтанного образования/обучения – процедуры оценки и придания официального статуса ранее полученному образованию/обучению, включая неформальное и спонтанное обучение.

Вопрос признания дипломов, документов об образовании или других квалификационных документов рассматривается в рамках Болонского процесса, прежде всего, в трех аспектах: как академическое признание, как профессиональное признание де-юре и как профессиональное признание де-факто. Вопросы признания документов об образовании отражены в Лиссабонской конвенции о признании. Проблема признания дипломов имеет серьезную юридическую составляющую, при этом не все аспекты законодательного регулирования в настоящее время находят свое решение. В этом отношении участники процесса идут по пути заключения соглашений на институциональном уровне, прежде всего межвузовских соглашений, исходя из критерия сопоставимости компетенций заявителей. Значительную координирующую роль в вопросах признания призваны выполнять сети ENIC Network/NARIC Network. На конференциях в Берлине (2003 г.), в Бергене (2005 г.) ставились вопросы о признании степеней, периодов обучения, о необхо-

димости совершенствования системы признания ранее полученного обучения, признания также в контексте обучения в течение жизни: разработаны и опубликованы «Общеввропейские принципы идентификации и валидации неформального и спонтанного обучения» (2004 г.), «Европейское руководство по признанию результатов неформального и спонтанного обучения» (2008 г.). Разрабатываются процедуры признания ранее полученного образования (полученного на различных курсах, самостоятельно или на рабочем месте, а также в быту, то есть в процессе неформального и спонтанного обучения) с использованием Европейской системы переноса зачетных единиц — ECTS. О серьезности и масштабности такого подхода свидетельствует, например, тот факт, что на Конференции в Бергене (2005 г.) министрами образования стран Европы было рекомендовано официально признать статус неформального и спонтанного обучения.

Определения, принятые Европейским центром развития профессионального образования (Cedefop) для стран Евросоюза, следующие:

- формальное обучение – обучение, осуществляемое в структурированной и организованной среде (в учебном заведении, центре обучения или на рабочем месте) и четко обозначаемое как обучение (с точки зрения задач, продолжительности или ресурсов). Для обучающегося формальное обучение носит намеренный характер. Обычно завершается сертификацией;

- неформальное обучение – обучение, основанное на запланированной деятельности, которая явно не обозначена как обучение (с точки зрения задач, продолжительности обучения или поддержки обучающихся), но которая содержит значимый обучающий элемент. Неформальное обучение является намеренным с точки зрения обучающегося. Обычно оно не завершается сертификацией;

- спонтанное обучение – обучение, являющееся результатом повседневной деятельности, связанной с работой, семьей или досугом. Оно не структурировано и не организовано (с точки зрения задач, продолжительности или поддержки обучения). Спонтанное обучение в большинстве случаев не является намеренным для обучающегося, обычно не завершается сертификацией [1].

Формальное образование регламентируется, приобретает установленные формы (нормы) со стороны государства и общества. При этом подчеркивается: «Определенные ступени формального образования утверждаются государством как обязательные для всех граждан. Причем обязательный образовательный ценз, обычно провозглашаемый и закрепляемый конституционно, в определенной степени становится прогностическим показателем качества жизни и образованности населения той или иной страны» [4].

Неформальное образование в основном ориентировано на общекультурное развитие человека на всех этапах его жизни, независимо от исходного образовательного уровня, и обычно связано со сферой увлечений и реализацией творческого потенциала личности, иногда оно выполняет компенсирующую или адаптивную функцию для тех, кто по тем или иным причинам не сумел или не пожелал получить формальное образование. С.И. Змеев, разграничивая понятия неформального и неформального образования, предлагает следующие их определения: «Неформальное образование (англ. – non-formal education) – организация обучения, характеризующаяся двумя параметрами: 1) систематизированное обучение; 2) обучение, отличающееся целенаправленной деятельностью обучающихся»; «Неформальное образование (англ. – informal education) – неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из параметров, характеризующих формальное обучение» [2, с. 237, 239].

Под информальным (т.е. находящимся вне какой-либо формы) образованием — данный термин является прямым лингвистическим переносом из западной андрагогической практики и употребляется лишь в специальной литературе – понимается обучение, «встроенное» в течение жизни: осуществляемое в ходе общения, происходящее под влиянием средств массовой информации, просветительских акций, при чтении книг, при осмыслении собственного опыта и опыта других.

Необходимо подчеркнуть, что проблема признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения, становится актуальной и в России с развитием международного опыта валидации.

В работе «Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения» [1] раскрываются сущность, методические и практические подходы к организации и механизму признания неформального и спонтанного образования, а также авторами предложены инструменты для оценки процессов валидации. Авторы отмечают, что валидация неформального и спонтанного обучения с выдачей национальных сертификатов для неформального и спонтанного обучения считается важным фактором создания экономики знаний и, с этой точки зрения, приобретает несомненную социальную и экономическую пользу, учитывая европейские принципы обеспечения качества образования в целом и опыт государств с разным уровнем экономического развития и разной национальной политикой в сфере обеспечения секторов экономики трудовыми ресурсами.

Так, из стремления сделать систему дополнительного профессионального образования более прозрачной в европейских странах практикуются четыре основных подхода:

1. Валидация неформального и спонтанного обучения через доступ к формальным экзаменам. В некоторых европейских странах (например, в Германии, Австрии, Норвегии, Литве, Чехии и Финляндии) студентам, которые не прошли предшествующий этап обучения в формальной системе, предоставляется доступ к выпускным экзаменам в системе дополнительного или профессионального образования. Несмотря на то, что конкретные процедуры валидации неизбежно разнятся, доступ к экзаменам всегда зависит от ранее проведенной оценки опыта и знаний органом формального образования.

2. Расширение доступа к системе формального образования при условии, что предшествующее обучение удовлетворяет критериям доступа. Некоторые страны (в основном это касается Финляндии, Норвегии и Чехии) предоставляют доступ к дополнительному и высшему образованию абитуриентам, которые не имеют необходимых формальных сертификатов, но могут продемонстрировать, что они приобрели компетенции, эквивалентные компетенциям, получаемым в системе формального образования. В университете г. Тарту в Эстонии создан

метод аккредитации ранее полученного образования с целью предоставления доступа в университет лицам, у которых нет формальных квалификаций, необходимых для получения высшего образования.

3. Оценка компетенции индивидуума для сокращения срока профессионального обучения. В Дании абитуриенты могут пройти оценку компетенций до начала профессионального обучения. Соответствующие компетенции, приобретенные в ходе ранее полученного неформального или спонтанного обучения, затем засчитываются, и исходя из этого сокращается продолжительность обучения.

4. Превращение неформального и спонтанного обучения в неотъемлемую часть формального обучения. В некоторых странах были разработаны методы, с помощью которых неформальное и спонтанное обучение становятся неотъемлемой частью программ формального обучения. В Швеции практическое обучение на рабочем месте может предоставить ученику необходимые зачетные единицы для получения аттестата о среднем образовании. Университет Мальты создал систему, которая позволяет студентам получать зачетные единицы за волонтерскую работу и засчитывать их при присвоении окончательной степени.

Неформальное и спонтанное обучение, являющиеся дополнением формального, а не его альтернативой, выступают как составные части обучения на протяжении всей жизни, причем каждая направлена на достижение своих собственных целей и результатов.

Если сертификация как элемент формального обучения является официальным признанием институционального приобретения образования (дипломы и свидетельства о получении профессионального образования вручаются государственными организациями, главным образом, министерствами образования и воспитания), то валидация, в противоположность сертификации, учитывает все формы обучения, в том числе неформальные, а ее смысл заключается в том, чтобы признать ценность совокупности компетенций, приобретенных вне учебных заведений. Основная цель валидации неформального и спонтанного обучения – предоставить возможность всем гражданам подтвердить свои знания, навыки и умения, которые они приобрели вследствие обучения, работы, определенных видов деятельности и собственных усилий

[1]. Это приобретает особую значимость в современной ситуации на рынке труда, когда квалификация многих специалистов оказывается выше заявленной в имеющихся у них официальных дипломах, сертификатах, благодаря знаниям, опыту, навыкам, полученным ими самостоятельно, в процессе самосовершенствования, иногда самообразования, т.е. вне формального образования.

Ценным с точки зрения перспектив применения в области дополнительного профессионального образования Республики Саха (Якутия) является то, что рассматриваемая процедура валидации, ее методология приобретают социально-экономическую значимость с точки зрения необходимости ко-адаптации человека и социума в стремительно меняющихся условиях современного мира, к которым, наряду с другими, могут быть отнесены техногенное развитие, усиление промышленного освоения территории республики, трансформационные процессы социального характера. Непрерывное профессиональное образование взрослых вкупе с внедрением практики валидации приобретет несомненное социально-экономическое значение в аспекте обеспечения системой непрерывного профессионального образования определенной социальной защиты, подготовки трудовых ресурсов, повышения качества жизни, так как в процессе непрерывного образования, которое должно носить опережающий характер, будет повышаться не только уровень образованности человека, но и уровни сформированности как дополнительных профессиональных, так и универсальных функциональных компетенций, развиваться такие ценные на современном рынке труда качества, как мобильность и полифункциональность и др.

Процедуры валидации, на наш взгляд, имеют уже сегодня несомненное значение с учетом того, что профессиональная деятельность, не подкрепленная официальными документами, иначе говоря, не сертифицированная официально, как и профессиональные компетенции, выходящие за пределы уже имеющейся профессии, тем не менее, имеет место быть, как, например, деятельность по образованию взрослых – деятельность в сфере андрагогики сотрудников Института непрерывного профессионального образования СВФУ имени М.К. Аммосова. Даже по скромным подсчетам, в ИНПО СВФУ в год проходят обуче-

ние на различных курсах повышения квалификации, курсах профессиональной переподготовки около 5 тыс. чел. Среди направлений трансформации Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, наряду с такими, как «Университет – лидер высшего профессионального образования», «Университет – научный центр», «Университет – инновационный центр», «Университет – центр культуры», «Киберуниверситет», «Университет — центр международного сотрудничества», «Университет — центр карьеры выпускников СВФУ», включены следующие направления: «Университет – центр круглогодичного обучения взрослых» и «Университет — ведущий экспертный центр». Так, в аспекте экспертной деятельности говорится о том, что университет должен стать центром изучения основных тенденций и приоритетов социально-экономического развития Северо-Востока России. В результате этой научно-исследовательской работы будут определены возможные варианты будущего народов республики на основе экспертных оценок развития социально-экономической сферы с применением методики долгосрочного прогнозирования развития региона [6, с. 25]. Экспертная деятельность возможна также и в сфере образовательной деятельности в контексте рассматриваемой в данной статье проблемы валидации квалификаций, полученных в результате неформального образования, что, на наш взгляд, будет иметь и актуальность, и востребованность.

Литература

1. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / авт.-сост. : О. В. Дехтяренко [и др.] ; под ред. Э. М. Калицкого ; пер. с англ. И. В. Павлючик, Е. С. Харченко. – Минск : РИПО, 2011.
2. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – Москва: ПЕР СЭ, 2007.
3. Змеев, С.И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – Москва: ПЕР СЭ, 2007.
4. Основы андрагогики : учеб. пособие / Под ред. И.А. Колесниковой. [Электронный ресурс: URL: http://lit.lib.ru/t/trushnikow_d_j/text_0240.shtml]. – М., 2007.

5. *Подобед, В.И.* Основные положения концепции развития научно-исследовательской и организационной деятельности ГНУ «Институт образования взрослых» / В.И. Подобед // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования [Электронный ресурс: URL: <http://образование21.narod.ru/>]

6. *Михайлова, Е.И.* Университет и регион: источники взаимного развития / Е.И. Михайлова // Университет и регион. Выбор институциональной стратегии развития Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова с учетом потребностей территории Дальнего Востока: моногр. / под науч. ред. М.В. Ларионовой, Е.И. Михайловой, О.В. Перфильевой. – Москва: Логос, 2013. – 308 с.

* * *

Глава IV

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

§1. Технологии образования взрослых в федеральном университете

Современные социально-экономические реалии, ускорение научно-технического прогресса, данное человеку природой стремление к совершенствованию обуславливают готовность личности к обучению в той или иной форме на протяжении всей жизни. Для реализации этой готовности взрослый человек способен сам определить время, место, цели, содержание и технологии обучения, необходимые ему для профессиональной и социальной самоактуализации. Возможности для удовлетворения потребности в обучении сегодня безграничны: современные информационно-коммуникационные технологии, инновационные средства, формы и методики получения знаний, широкий спектр образовательных услуг.

Предназначение андрагогики – обеспечить «взрослого обучающегося необходимыми ему умениями, знаниями, навыками по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса своего обучения, отбору необходимых каждому конкретному человеку содержания, форм, методов, источников, средств обучения. Она учит человека учитывать свои (и своих коллег по обучению) возрастные психофизиологические, социальные, профессиональные особенности, использовать свой (и своих коллег) опыт при обучении, определять свои образовательные потребности, намечать цели обучения и пути их достижения» [1, с. 7]. Задача андрагога – помощь обучающемуся в освоении нового комплекса информации, формировании необходимых компетенций посредством наиболее эффективных в сложившихся условиях технологий обучения взрослого.

Технология в данном контексте представляет собой совокупность последовательно применяемых процедур, приемов и способов деятель-

ности по организации процесса обучения, направленных на наиболее оптимальную и эффективную реализацию целей и задач обучения. Одной из важнейших особенностей технологического подхода в образовании является наличие целей, дающих возможность андрагогу оценивать свою работу и результативность деятельности обучающихся и оперативно вносить коррективы в учебный процесс. Цели в технологиях обучения конкретизируются и обладают следующими характеристиками: логически увязанная с общими целями обучения, содержанием обучения, логикой предмета; измеряемая (в объеме приобретенных обучающимися знаний, навыков, умений и т.д.); имеющая определенные рамки времени достижения.

Таксономия (четкая система) учебных целей была разработана в 50-е гг. XX в. известным американским педагогом Б. Блумом. Очевидно, что, если обучающийся может достичь цели только первого уровня, его знания и общеучебные навыки будут невысокими. Достижение более высоких уровней говорит о более высоком уровне успехов в учебе и общего развития обучающихся.

Таксономия учебных целей (по Б. Блуму):

1. Знание – запоминание и воспроизведение изученного материала от конкретных фактов до теорий. Общая черта – припоминание соответствующих сведений.

2. Понимание – умение интерпретировать, объяснить или перевести материал из одной формы в другую (из словесной в математическую или графическую), предположение о дальнейшем ходе события или явления, прогноз последствий, результатов.

3. Применение – умение использовать материал в конкретных условиях или новых ситуациях. Применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий в новых теоретических или конкретных практических ситуациях.

4. Анализ – умение разделить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура. Для вычленения частей целого, выявления взаимосвязей между ними, осознания принципов организации целого требуется осознание не только содержания материала, но и его внутреннего строения.

5. Синтез – умение комбинировать элементы, чтобы получить целое, обладающее новизной. Примером может служить план действий, схемы, совокупность обобщенных связей, соединение знаний из различных областей для того, чтобы решить проблему или выработать план ее решения..

6. Оценка – умение оценивать значение того или иного материала (научных данных, исследовательского материала, литературного произведения) для конкретной цели, оценить логику построения материала, соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности. Суждения должны основываться на четких критериях – внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии либо определяются обучающимся, либо задаются ему извне.

Технологии не только упорядочивают средства достижения цели обучения взрослых, но и закрепляют очередность действий, выработку соответствующих форм поведения субъектов учебного процесса. Поэтому технология определяется, во-первых, как деятельность, деятельность обучающего и обучающихся, во-вторых, эта деятельность обязательно опирается на педагогические законы и закономерности, в-третьих, учебная деятельность предварительно тщательно проектируется, в-четвертых, она дает гарантированно высокий результат. Внедрение тех или иных технологий в андрагогическую модель обучения требует соответствия следующим принципам:

– «гуманистической направленности процесса профессионального обучения. Обеспечивает гуманное отношение к личности, ее индивидуальности, свободе выбора содержания и путей получения образования, а также способов самореализации личности в образовательном процессе;

– системности. Предполагает комплексный подход к обучению взрослых как единому, многоаспектному процессу с учетом его специфических особенностей и общих тенденций развития. Обязательна взаимосвязь всех технологических элементов, обеспечивающих устойчивое единство и целостность образовательного процесса, обладающих интегральными свойствами и закономерностями;

– целесообразности. Обеспечивает соответствие педагогической технологии целям непрерывного образования личности и целям изучаемой дисциплины. Данный принцип обусловлен целью подготовки взрослых в контексте современных требований – формирование гуманитарно ориентированной личности, способной к самопознанию, самовоспитанию и творческому саморазвитию в процессе решения профессиональных и социально-культурных общественных задач; воспитание личности в интеллектуальном и эмоциональном измерениях;

– вариативности. Предусматривает разнообразие форм, методов и приемов образования, способствующих организации плодотворной познавательной деятельности обучающихся с целью формирования определенных компетенций. Выбор технологий обеспечивается целями, задачами, условиями и содержанием преподавания учебной дисциплины;

– дозированнойности и разумного сочетания с традиционными методами обучения. Подразумевает обязательное сохранение педагогических традиций отечественной школы и внедрение современных образовательных технологий, адекватных задаче помочь личности комфортно адаптироваться в любых условиях окружающей действительности за счет разнообразия педагогических моделей, учитывающих особенности направления подготовки, специфику конкретной профессиональной сферы и особенностей региона, его рынка труда и условий жизнеобитания» [3, с. 7];

– индивидуализации обучения. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим или с другими обучающимися создает и реализует через избранную технологию индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося;

– контекстности (*контекстное обучение* – термин А. А. Вербицко). В соответствии с этим принципом технология позволяет реализовать конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентирована на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а также учитывает особенности профессиональной, социальной и бытовой деятельности взрослого обучающегося.

Современная наука и практика имеют в своём арсенале значительное разнообразие технологий, достаточное для реализации любых потребностей обучающихся и обучающихся. Существуют различные основания для систематизации групп технологий. В зависимости от характера среды (или условий) обучения все известные технологические способы обучения можно разделить на три группы:

- технологические способы, которые можно использовать в рамках традиционной классно-урочной системы (проблемное обучение, развивающее обучение, игра и др.);

- технологические способы, которые требуют организационной модернизации работы образовательного учреждения (концентрированное обучение, коллективный способ обучения и др.);

- технологические способы, которые требуют изменения содержания образования («диалог культур», вероятностное образование и др.).

Г.К. Селевко [4], рассматривая педагогическую технологию и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения, обобщая различные классификационные подходы, дает следующую классификацию педагогических технологий:

- по уровню применения: общепедагогические, частнометодические (предметные) и локальные (модульные) технологии;

- по философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные (сциентистские) и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические и экзистенциалистские, свободного воспитания и принуждения и др.;

- по ведущему фактору психического развития: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистские;

- по научной концепции усвоения опыта: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальт-технологии, интериоризаторские, развивающие, суггестивные, нейролингвистические;

- по ориентации на личностные структуры: информационные (формирование знаний, умений, навыков), операционные (формирование

способов умственных действий), эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (формирование сферы эстетических и нравственных отношений), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности), эвристические (развитие творческих способностей), прикладные (формирование действенно-практической сферы);

- по характеру содержания и структуры: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально ориентированные, гуманитарные и технократические, различные отраслевые, частнопредметные, а также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии;

- по организационным формам: классно-урочные и альтернативные, академические и клубные, индивидуальные и групповые, коллективные способы обучения, дифференцированное обучение;

- по типу организации и управления познавательной деятельностью (по В. П. Беспалько): классическое лекционное обучение (управление - разомкнутое, рассеянное, ручное), обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное), система «консультант» (разомкнутое, направленное, ручное), обучение с помощью учебной книги (разомкнутое, направленное, автоматизированное) – самостоятельная работа, система «малых групп» (циклическое, рассеянное, ручное) - групповые, дифференцированные способы обучения, компьютерное обучение (циклическое, рассеянное, автоматизированное), система «репетитор» (циклическое, направленное, ручное) – индивидуальное обучение, «программное обучение» (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа. Различают также комбинации этих «монодидактических» систем: традиционная классическая классно-урочная система Я.А. Коменского (лекционный способ + самостоятельная работа с книгой), современное традиционное обучение (классическая система + технические средства), групповые и дифференцированные способы обучения (система малых групп + репетитор), программное обучение (программное управление с частичным использованием всех остальных видов);

- по подходу к обучающемуся: авторитарные, дидактоцентрические, лично ориентированные (антропоцентрические), гуманно-личностные, технологии сотрудничества, свободного воспитания, эзотерические технологии;

- по преобладающему (доминирующему) методу: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, программированного обучения, проблемного обучения, развивающего обучения, саморазвивающего обучения, диалогические, коммуникативные, игровые, творческие информационные (компьютерные) и др.;

- по категории обучающихся: массовая (традиционная школьная технология, рассчитанная на усредненного ученика, технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского, специального образования и др.), технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.), виктимологические технологии (сурдо-, орто-, тифло, олигофренопедагогика), технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми в рамках массовой школы;

- по направлению модернизации существующей традиционной системы: на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений, на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся, на основе эффективности организации и управления процессом обучения, на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала, природосообразные, альтернативные, целостные технологии авторских школ.

Из всего спектра описанных Г.К. Селевко технологий наиболее актуальными в современном учебном процессе являются те, что ориентируют обучающихся на широкое применение интерактивных и активных методов обучения, предусматривающих интенсивное взаимодействие участников учебного процесса.

Понятие «интерактив» происходит от английских слов *inter* – взаимный, *act* – действовать, *interaction* – взаимодействие. Интерактивность – способность находиться в режиме взаимодействия, диалога с кем-либо. Данное понятие заимствовано из «символического интеракционизма» (Г. Блумберг, Дж. Мид, Р. Сирс и др.), рассматривающего

взаимодействие между людьми как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них. В связи с этим интерактивное обучение в широком значении трактуется как способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с чем-либо (например, компьютером) или кем-либо (человеком). В «Педагогическом энциклопедическом словаре» оно характеризуется как обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, служащей областью осваиваемого опыта [5]. В андрагогике интерактивное обучение может рассматриваться как контактный тип общения; активное, постоянное взаимодействие между обучающим и обучающимися в процессе обучения с использованием таких форм, которые обеспечивают реализацию внутреннего механизма самообучения, саморазвития и самореализации обучающихся, тем самым повышая качество их учения и текущий контроль самостоятельной работы обучающихся [6, с.14].

К технологиям интерактивного обучения исследователь А.В. Мордовская относит «совокупность способов интенсивного межсубъектного взаимодействия педагога и студентов, последовательная реализация которых обеспечит получение гарантированного результата и создаст педагогически целесообразные условия для развития обучающихся [7, с. 19]. В нашем случае в качестве студентов (слушателей, обучающихся) выступают взрослые, деятельность которых как субъектов учебного процесса также нуждается в активизации и развитии.

«Интерактивные технологии основаны на модерации, которая позволяет эффективно сочетать передачу преподавателем новой информации и её самостоятельную активную переработку и осмысление обучающимися. Они эффективно совмещают обучение, воспитание, развитие и социализацию обучающихся, таким образом позволяют комплексно решать задачи и функции, связанные с профессиональной подготовкой студентов. Данные технологии подразумевают целенаправленное и планомерное применение активных методов обучения (АМО) в образовании. Происходит гармоничное встраивание АМО в учебный процесс» [7, с. 21]. Под интерактивными методами подразумевают способы взаимодействия между преподавателем и участниками учеб-

ного процесса, между разнообразными управляющими средствами (компьютерами, например) и потребителем информации или между самими обучающимися, которые в этом случае могут быть разделены на небольшие группы.

А.В. Мордовская характеризует отдельные классификации активных методов обучения. Рассмотрим эту проблему в контексте обучения взрослых. Так, например, В.И. Волынкин группирует методы активного обучения на неимитационные и имитационные. К неимитационным АМО он относит: проблемные лекции; практические занятия; лабораторные опыты; семинары; олимпиады; конференции; творческие работы; творческие отчеты; поисковые задания и т.д. К имитационным активным методам обучения: конкретные ситуации и их анализ; деловые игры (и их элементы); ролевые игры (и их элементы); мозговой штурм; проблемное обучение [8, с. 23].

В классификации М.М. Новик активные методы обучения также делятся на неимитационные и имитационные. Неимитационные активные методы обучения включают: проблемные лекции; проблемные семинары; тематические дискуссии; мозговую атаку; «круглый стол»; педагогические игровые упражнения; стажировки.

Имитационные активные методы обучения подразделяются на неигровые (анализ конкретных ситуаций; имитационные упражнения; тренинг) и игровые: деловые игры: учебные (блиц-игра, мини-игры – индивидуальные игровые занятия на ПК), производственные (проблемно-деловые), исследовательские (проблемно-деловые)); оргдеятельностные игры (оргмыслительные, инновационные (проблемно-деловые)); игровое проектирование [9, с. 15].

И.П. Подласый выделяет следующие интерактивные формы, методы и средства: лекции-дискуссии; тренинги; обсуждения с «открытыми ответами»; беседы с «законченными выводами»; анализ альтернатив; работа в парах, тройках, малых группах; «мозговой штурм»; соревнования; отстаивание своей позиции любыми способами; игры по правилам и без правил; реклама собственных проектов; «навязывание» мнений [10, с. 23].

Классификацию интерактивных методов по их ведущей функции в педагогическом взаимодействии определил С.С. Кашлев, объединив их в следующие группы методов:

- создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации;
- организации обмена деятельностью;
- организации мыследеятельности;
- организации смыслотворчества;
- организации рефлексивной деятельности;
- интегративные методы (интерактивные игры) [11].

Андрагогическая модель обучения предполагает использование интерактивных методов обучения взрослых в прямой зависимости от целей обучения, специфики изучаемого предмета, особенностей образовательной среды, видов занятий, уровня подготовленности обучающихся и их опыта. Учитывая эти данные, А.В. Мордовская [7, с. 26] дает свою классификацию интерактивных технологий, взяв за основу критерий: *способ – метод – средство*, наиболее оптимальный для гуманитарного подхода к образованию. В результате классификация интерактивных технологий обучения может быть представлена диалоговыми, игровыми, тренинговыми технологиями.

Таблица 1

**Рекомендуемые активные методы обучения (АМО)
по видам занятий**

Лекционные занятия	Практические занятия	Семинарские занятия	Лабораторные работы и деловые игры
Проблемные лекции	Учебные модули (цикл Колба)	Проблемные семинары	Учебные деловые игры
Педагогические игровые упражнения	Тематические дискуссии Педагогические игровые упражнения	Тематические дискуссии Мозговая атака (штурм, эстафета)	Индивидуальный тренаж (учебный тренажер, автоматизированные обучающие системы)

	Презентация Олимпиада Научно-практическая конференция Имитационные упражнения Групповой тренинг Ситуационные методы (анализ конкретных ситуаций, кейс-метод) Разыгрывание ролей Деловые игры Игровое проектирование	Презентация Ситуационные методы (анализ конкретных ситуаций)	Игровые занятия на машинных моделях (искусственные образовательные среды, компьютерные деловые игры) Лабораторные опыты
--	---	---	--

Н.В. Бордовская дает следующую характеристику данным технологиям: игровые технологии представляют собой игровую форму взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакля, делового общения). При этом образовательные задачи включены в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Диалоговые технологии связаны с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества на уровне «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-автор», «ученик - автор» в ходе постановки и решения учебно-познавательных задач.

Тренинговые технологии – это система деятельности по отработке определенных алгоритмов учебно-познавательных действий и способов решения типовых задач в ходе обучения (тесты и практические упражнения) [12, с. 27].

Исследователи Катри Райк и Нина Рауд, представители европейской (эстонской) научной школы, связывают интерактивные технологии обучения с понятием эффективности преподавания, основанного «на определении моделей взаимодействия преподавателя – студента в учебном классе, которые положительно влияют на когнитивную деятельность студента, имеющую результат при обучении» [13, с. 12-26]. Такое взаимодействие, сотрудничество обучающего и обучающегося, по мнению авторов, возможно в следующем формате:

- лекция с использованием активных форм обучения слушателей (например, задания на составление лучшего конспекта или использование приёма прерывания лекции);

- занятие с применением графических средств организации учебного материала (например, карты памяти или, по-другому, карты знания, концептуальные карты, карты повествования, когнитивные органайзеры, планирующие органайзеры, концептуальные диаграммы);

- «мозговой штурм» (наиболее эффективен при работе с группами, участники которых имеют богатый и разнообразный личный опыт. Метод рекомендуется для открытой дискуссии и при поиске ответа на вопрос по теме лекции, содержание которой имеет информационный или концептуальный характер. Целью данного вида деятельности является развитие умения и навыка выражать собственное мнение и мысли, которые записываются в «сыром» виде с последующим анализом всего банка идей);

- групповая дискуссия (используется в качестве вида деятельности, целью которого является формирование в группах, состоящих из большого числа участников, единого понимания задач и целей и чувства принадлежности. Преподаватель организует групповую дискуссию на тему, которая объединяет участников в группы, слушатели делятся своими мнениями и идеями по вопросам, которые раскрывают особенности групповых процессов);

– SWOT-анализ (метод активного обучения, который при решении проблемы позволяет в качестве групповой работы анализировать какое-либо явление или процесс. Анализ включает обсуждение слабых и сильных сторон явления, т.е. внутренние факторы влияния и имеющиеся возможности и опасности, которые являются внешними факторами влияния. Авторы рекомендуют данный метод для упражнений по решению проблемных ситуаций, явлений и т.д.);

– командное обучение (используется при условии, что у участников есть желание и готовность обучать (и обучаться) друг у друга) и др.

Исследователь О.А. Иванова [14] в своем анализе образовательных технологий особое внимание уделяет инновационным технологиям, обеспечивающим качественный рост эффективности образовательных процессов, повышающих продуктивность действующей системы обучения. Инновационные технологии в отечественной системе образования достаточно разнообразны. Так, автор выделяет: лично ориентированные образовательные технологии; технологии воспитания; технологии обучения; технологии управления; гуманитарные технологии; технологии развития навыков самообразования и компетенций.

В контексте проблемы плодотворного обучения взрослых интерес представляют лично ориентированные образовательные технологии, предполагающие «изменение содержания и организации образовательного процесса по созданию обучающимся оптимальных условий для развития их способностей, духовного начала, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию и самореализации» [14]. К ним О.А. Иванова относит:

- модульную технологию обучения;
- модульно-рейтинговую технологию обучения;
- модульно-кредитную технологию обучения;
- адаптивную систему обучения;
- технологию полного усвоения;
- технологию разноуровневого обучения;
- технологию индивидуальных образовательных траекторий;
- парацентрическую технологию обучения;
- контрольно-корректирующую технологию;

- индивидуально-бригадную технологию обучения;
- бригадно-индивидуальную технологию обучения и т.д.

Актуальными для андрагогической модели обучения являются описываемые исследователем технологии развития навыков самообразования и компетенций, нацеленные на самостоятельное продвижение обучающихся по индивидуальному образовательному маршруту и получение ими навыков организации своего учебного процесса. Такими характеристиками обладают кейс-технология, технология разработки стратегий обучения, технология формирования УУД, технология формирования понятий, технология полного усвоения. Они активно способствуют формированию навыков самообразования взрослых, под которым следует понимать «процесс сознательного развития и совершенствования личностью своих сущностных и потенциальных качеств: физических, психических, творческих, нравственных, интеллектуальных и социальных способностей с целью «достроить» себя до идеального образа целостной личности, способной к самоосуществлению» [15, с. 18].

Имея в своём арсенале такое значительное количество технологий, опытный педагог способен использовать андрагогический подход к обучению как «реальную научную базу, обеспечивающую обучение взрослого человека на протяжении всей его жизни, ... создать условия, необходимые для самореализации человека и повышения эффективности и результативности его жизнедеятельности» [1, с. 7].

Литература

1. *Змеев, С.И.* Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.И. Змеев. – Москва, 2000. – 30 с.
2. *Bloom B.S. (ed.).* Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. N.Y.. David McKay Co. 1956
3. *Мишлимович, М.Я.* Современные педагогические технологии в литературном образовании / М.Я. Мишлимович, С.Ю. Залуцкая. – Якутск: Издат. дом СВФУ, 2012. – 162 с.

4. *Селевко, Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – Москва, 2006. – 437 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бимбада. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2002.
6. *Михеева, С.Б.* Классификация моделей обучения / С.Б. Михеева // Бизнес-образование в экономике знаний: матер. междунауч.-практ. конф. – Иркутск: ИГУ, 2010. – С. 349-360.
7. *Мордовская, А.В.* Интерактивные образовательные технологии: учеб. пособие / А.В. Мордовская. – Якутск: Издат. дом СВФУ, 2012. – 121 с.
8. *Волюнкин, В.И.* Педагогика в схемах: учеб. пособие / В.И. Волюнкин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
9. *Новик, М.М.* Инновационные образовательные технологии: специфика, взаимосвязь и результаты использования / М.М. Новик // Материалы учебно-метод. конф. ППС. – Санкт-Петербург: ИГУП, 1999.
10. *Подласый, И.П.* Педагогика: учебник / И.П. Подласый. – Москва: Высшее образование, 2008.
11. *Кашлев, С.С.* Интерактивные методы обучения: учеб.-метод. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: ТетраСтемс, 2011.
12. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Колл. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 2-е изд., стер. – Москва: КНОРУС, 2011.
13. *Raik K.* Active learning and ineffective teaching methods / K. Raik, Raud N. – Narva, 2013. – P. 67.
14. *Иванова, О.А.* Использование инновационных технологий в условиях системных изменений в образовании: тенденции и перспективы / О.А. Иванова. [Электронный ресурс]. – Москва, 2014.
15. *Макарова, Л.Н.* Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. – Москва: Сфера, 2005. – 96 с.

§2. Проектные технологии обучения

В декларации международной конференции «Обучение на протяжении всей жизни — на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО “Образование для всех”» отмечалось, что не всегда в теории и практике образования взрослых присутствуют такие базовые принципы, как ведущая роль обучающегося в образовании и активное вовлечение их в

учебный процесс на всех его этапах [14]. Поэтому в настоящее время парадигма образования взрослых переходит от традиционно теоретической к активизирующей с интенсифицирующим подходом, который предполагает в сжатые сроки освоить практико-ориентированные знания с использованием активных методов и форм обучения. Причем данные знания должны нести желание обучающегося их понять, принять и затем воплотить в жизнь. Несомненно, профессиональное образование, которое направлено на непрерывность, несет в себе несколько аспектов: выступает как средство профессиональной самореализации и как социальная защита в рамках конкурентной борьбы на рынке труда.

По мнению В.А. Попкова и А.В. Коржуева, учение как процесс состоит в том, чтобы обучающийся не только усваивал конкретные знания, но и овладевал мыслительной деятельностью, при этом отмечается важная роль освоения обобщенных результатов [19]. А.М. Новиков считает, что личностно значимые знания неразрывно связаны с переживаниями человека, с системой ценностей [15]. В связи с этим проектные технологии обучения полностью отвечают вызовам современного андрагогического образования, так как при решении проблемной задачи, связанной с реализацией проекта, обучающийся должен постоянно заставлять себя заниматься мыслительной деятельностью, что стимулирует личностные эмоции. При достижении результата проекта определяется степень удовлетворенности от полученного итога и дается толчок к поиску нового материала для мыслительной деятельности.

В переводе с латинского языка «проект» означает «брошенный вперед», т.е. замысел в виде прообраза объектов. В современном русском языке слово «проект» имеет несколько весьма близких по смыслу значений. Так называют, во-первых, совокупность документов (расчетов, чертежей и др.), необходимых для создания какого-либо сооружения или изделия; во-вторых, это может быть предварительный текст какого-либо документа и, наконец, третье значение - какой-либо замысел или план. В свою очередь, проектирование в наиболее упрощенном виде можно рассматривать как процесс разработки и создания проекта (прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного объекта или состояния). Поэтому изначально основным в образовательном проекте

является осязаемый, видимый результат нашей деятельности в виде конкретного предмета (журнал, пособие, методическое руководство, выставка и т.п.).

Исторически о проектах в образовании начали говорить еще Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, К.Д. Ушинский. В начале 20-х гг. XX столетия представители американской школы: вначале Дж. Дьюи, затем У. Килпатрик – внедрили проектную технологию, названную ими как метод решения проблем, с целью активизировать мыслительную деятельность учащихся. Постановка проблемного вопроса была связана с личными интересами обучающихся, и решение поставленной проблемы предполагалось либо самостоятельно, либо в процессе работы в группе. По мнению Дж. Дьюи, основной дидактической единицей учебного процесса при проектном обучении становится взятая из реальной жизни и лично значимая для учащихся проблема в виде жизненной задачи (ситуации) с каким-то неизвестным, которую они должны разрешить, применив знания из разных областей науки, и получить реальный результат. Метод проектов успешно развивался благодаря педагогическим идеям. Таким образом, Дж. Дьюи выделил ряд требований к успешности обучения: определение проблемы учебного материала; включение в активную деятельность обучающегося; связь обучения с жизнью. В США метод проектов реализовали в практику обучения Е. Паркхерст в форме «Дальтон-плана», П. Петерсен – «Йен-плана», С. Френе – «Технологии свободного труда» и О. Декроли – «Метода центра интересов».

Несомненно, красной линией в философии проектной деятельности проходят слова А. Дистервега о том, что хороший учитель учит учащихся находить истину. Так как стержнем обучения является познавательная деятельность обучающихся, отражение в их сознании передаваемой информации и творческое использование на практике полученных знаний, следовательно, реализация проектной деятельности помогает педагогу сориентировать ученика на проявление инициативности и самостоятельности в работе. Таким образом, проектная деятельность помогает учащимся осознать роль знаний в жизни и обучении, так как знания перестают быть целью, а становятся средством образования.

В России данный метод был поддержан П.Ф. Каптеревым, П.П. Блонским, а также успешно внедрен в практику С.Т. Шацким, А.С. Макаренко, В.Н. Шульгиной.

Е.Г. Кагаровым в 1926 г. была предпринята попытка теоретического анализа проектной работы. Считая, что «задачей школы является подыскание для детей дела, могущего привлечь их интерес и внимание, соответствующего их силам, дающего полезные знания и навыки и содержащего в самом себе зародыши нового знания и импульсы к его нахождению», он также предложил следующую классификацию существующих на то время проектов: домашние, типа ручного труда; промышленные и торговые, знакомящие с принципами устройства техники и производства товаров; прикладные проекты, дающие возможность показать значение влияния науки на жизнь человека; проекты истории и биографии, имеющие особую ценность в патриотическом воспитании детей, и драматические, являющиеся лучшими примерами умственной и художественной деятельности [5, с. 20-25].

Нужно сказать, что учительство в России очень настороженно отнеслось к данной новинке, в 1931 г. постановлением ЦК ВКП (б) метод проектов был осужден, учителям было запрещено использовать его в своей работе. Довольно долго в дидактике постановка такого вопроса как «учить мыслить» даже не рассматривалась. Задачей педагогов продолжительное время была передача знаний, развитие памяти у учащихся. Только в конце XX в. с интенсивным развитием технического процесса и внедрением в практику обучения информационно-коммуникативных технологий образование снова обратило внимание на технологии проектной деятельности.

Е.А. Пеньковских выделила шесть периодов развития проектной технологии в России:

- период предпосылок идей метода проектов (начало XX в.);
- разрешение противоречий в осмыслении метода (до 1921 г.);
- интенсивное внедрение в практику школ (20-30-е гг. XX в.);
- период отторжения из практики школ (1930-1960 гг.);
- период возрождения и дальнейшего развития (1960-1990 гг.);

- развитие метода проектов от педагогических лабораторий до технологий активного включения в освоение новых способов человеческой деятельности в рамках новых образовательных стандартов (по настоящее время) [17].

В настоящее время технология проектного обучения очень органично внедрена в образовательный процесс и является одной из самых востребованных при работе с обучающимися разных возрастов. В профессиональном обучении данная технология позволяет при использовании разных средств и приемов обучения решать проблемы из разных областей наук. При этом происходит вовлечение учащихся в разные виды деятельности (познавательную, коммуникативную, практическую и др.).

Анализируя мнения исследователей, мы обнаруживаем неоднозначность в понимании этого вопроса (табл. 1).

Таблица 1

Определения проектной технологии

Автор	Определение
Безрукова В.С. [1]	- предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов
Новиков А.Н. [9] Княгичева И.А. [6]	- процесс формирования прообраза объекта, подлежащего изменению
Веретенникова А.Е. [2]	- метод исследовательского обучения, объединяющий знания, умения, навыки, приобретенные в процессе обучения
Методические материалы Всемирного банка (Романова М.В.) [22]	- комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения в течение заданного периода времени и при установленном бюджете поставленных задач с четкими определенными целями

В рамках акмеологического подхода проектная деятельность выделяется как ориентация на профессиональные достижения с помощью решения задач и получение результата, предполагающего движение к новым замыслам. В настоящее время наличие проектировочного мышления необходимо специалистам в любой профессиональной сфере, что

непосредственно связано и с деятельностным подходом, так как при этом обучающемуся отводится ведущая роль в процессе реализации проектной деятельности с вовлечением своих ценностных ориентаций.

Ф.В. Шарипов выделяет следующие принципы технологии проектного обучения:

- сочетания индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся, направленной на решение проблем (разработка проекта);

- сотрудничества учащихся и преподавателя при решении учебных задач (проблем);

- гуманизма (гуманизация — это очеловечивание воспитательных отношений, признание ценностей учащегося как личности, его прав на свободу, счастье и социальную защиту, развитие и проявление его способностей, индивидуальности);

- личной заинтересованности учащегося в теме проекта [23].

По мнению Л.В. Загрековой, В.В. Николиной, технологии проектного обучения имеют следующие особенности: диалогичность, проблемность, интегративность, контекстность [3].

Диалогичность предполагает две стороны – диалог самим собой, со своим «Я» и диалог с другими участниками процесса. При диалоге со своим «Я» происходит рефлексия собственной деятельности. При диалоге с другими мы, объясняя, систематизируем и анализируем знания и свой опыт, слушая, получаем знания, переосмысливаем. Вследствие этого проговоренная и услышанная информация становится для нас лично значимой.

Проблемность предполагает постановку и решение задачи, которая не имеет очевидного решения, нельзя дать на нее ответ, открыв учебник. Поэтому возникает ситуация для сбора и анализа информации, которая, при ее логическом структурировании, дает нам определенные выводы. Так как один и тот же вопрос можно рассматривать с разных точек зрения, то и результаты могут быть разными.

Контекстность проектов: проект осуществляется в конкретной среде, поэтому разработка проектов должна быть приближена к реальной жизнедеятельности обучающихся.

Интегративность позволяет применять в проектной деятельности сумму знаний и опыта.

Е.С. Полат дает следующую типологию проектов:

- по доминирующей в проекте деятельности: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);
- по предметно-содержательной области проекта: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект;
- по характеру координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта) - характерно для телекоммуникационных проектов;
- по характеру контактов (среди участников одной группы, вуза, города, региона, страны, разных стран мира);
- по количеству участников проекта;
- по продолжительности проекта [20].

Рассмотрим классификацию типов проектов, данную Л.В. Загрековой, В.В. Николиной:

- по времени: краткосрочный, среднесрочный, долгосрочный;
- по дидактическим средствам: классические, информационные и коммуникативные;
- по способу преобладающей деятельности: исследовательские, познавательные, творческие, игровые, практико-ориентированные;
- по количеству участников: индивидуальные, коллективные;
- по уровню интеграции: предметные, межпредметные [3].

В образовательной деятельности проекты могут быть разного масштаба. Первая категория проектов – это проекты, нацеленные на организацию крупных мероприятий, требующие больших затрат, например, программа «Таежный тупик», разработанная управлением дополнительного образования детей г. Якутска и предназначенная для реабилитации детей с девиантным поведением. Данный проект требует денежных затрат для реализации, приблизительно около миллиона рублей. Естественно, что при осуществлении таких проектов необходимы спонсоры или внешнее финансирование. Второго уровня проекты тре-

буют минимального финансирования, например, проект «Мы – робинзоны», разработанный учителями Ытык-Кюельской СОШ № 1, рассчитан на самостоятельное зарабатывание денег школьниками для организации летнего лагеря с целью обучения умениям выживания в природе. Третья группа проектов не требуют финансовых затрат, например, проект «Моя муза», разработанный учителями СОШ п. Витим, нацеленный на организацию выставки поделок учащихся начальной школы в разных техниках мозаики. Выставка являлась конечным результатом всей работы над проектом, которая включала в себя и организацию мини-конференции учащихся и экскурсию в музей, тематические классные часы и специально организованные уроки труда.

Любая технология предполагает этапы работы, поэтому логично рассмотреть этапы организации разработки технологии проектного обучения. В литературе мы находим несколько вариантов этапов реализации данной технологии. Л.В. Загрекова, В.В. Николина выделяют четыре этапа:

- ценностно-ориентировочный (мотивация учащихся на проектную деятельность);
- конструктивный (распределение по рабочим группам, консультация и стимулирование поисковой деятельности, разработка алгоритма по организации самостоятельной работы);
- оценочно-рефлексивный (самоанализ проделанной работы, корректировка проекта);
- презентативный (подготовка экспертов, защита проектов, дискуссия по обсуждению, оценка и самооценка проекта) [3].

Ф.В. Шарипов [23] предлагает следующие этапы реализации проектной технологии:

- организационно-подготовительный этап (постановка проблемы, определение цели, формирование творческих групп для решения поставленных задач);
- планирование предстоящей проектной деятельности (что нужно сделать; кто исполнитель; для чего это делается; с помощью чего делаем; как делаем и с какими затратами; в какие сроки);

- разработка проекта (практическое выполнение плана по подготовке проекта; консультации преподавателя; сбор, анализ и обобщение информации из разных источников; промежуточные обсуждения полученных данных в группах; контроль и коррекция промежуточных результатов, соотнесение их с целью; координация работы учащихся со стороны руководителя проекта; составление отчета по итогам проектной деятельности; оформление материалов для презентации; подготовка наглядно-графического материала, разработка видеоряда проекта);

- заключительный этап (презентация проекта и оценка результатов).

Е.С. Полат предлагает следующие этапы работы:

- представление ситуаций, позволяющих выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике;

- выдвижение гипотез решения поставленной проблемы («мозговой штурм»), обсуждение и обоснование каждой из гипотез;

- обсуждение методов проверки принятых гипотез в малых группах (в каждой группе по одной гипотезе), возможных источников информации для проверки выдвинутой гипотезы; оформление результатов;

- работа в группах над поиском фактов, аргументов, подтверждающих или опровергающих гипотезу;

- защита проектов (гипотез решения проблемы) каждой из групп с оппонированием со стороны всех присутствующих; выявление новых проблем [20].

Для организации проектной деятельности большое значение имеет выбор проблемной темы. И перед нами ставится выбор средств решения данной проблемной задачи с помощью или проектирования, или исследования. Очень часто поэтому возникает вопрос: является ли проведение научного исследования проектной деятельностью?

В приведенных выше классификациях мы видим, что проекты могут делиться по способам преобладающей деятельности. Если рассмотреть данный вопрос глубже, становится очевидным, что проект изначально ориентирован на практику и выполняется с помощью определенных алгоритмов. Человек, реализующий тот или иной проект, не просто ищет нечто новое, он решает реальную возникшую перед ним проблему.

Исследование – процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности человека. Результат научной деятельности, как правило, материализован в описании реальности, прогнозировании развития процессов и последствий событий.

Б. Хендерсон предлагает рассматривать применительно к образованию понятия «свободное исследование» и «проблемное исследование». «Свободное исследование» - это исследование, базирующееся на любознательности, оно не предполагает достижения определенного заранее результата, представленного в виде какой-либо практической задачи. «Проблемное исследование» предполагает решение какой-то ясно поставленной в самом начале проблемы. Исследование не должно быть регламентировано какими-либо внешними установками. Как правило, исследователь решает поставленную задачу, не зная, к чему приведет его работа.

Как видно из вышеописанного, проектирование и исследование - принципиально разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности, объединив которые можно получить возможность формировать исследовательские умения обучающихся посредством применения проектных технологий. Оценивая возможности исследования и проектирования, важно понять, что в работе полезны и проектные методы, и методы исследовательского обучения.

При обучении взрослых посредством проектных технологий мы должны учитывать то, что обучающийся должен сам стать автором проекта. Поэтому деятельность преподавателя сводится к тому, чтобы создать условия для нахождения проблемы, необходимой помощи в проектировании, сопровождение в выборе средств, методов и приемов проектирования. Профессиональные интересы педагогов должны быть учтены при разработке проекта.

Необходимо обратить внимание на оценку проекта, в связи с чем должны быть разработаны критерии. Сразу определимся, что критерии разрабатываются исходя из видения конечного результата и определения ключевых моментов организаторов проекта. Участники должны осознавать элементы оценивания. В качестве примера можем привести разработку критериев Н.В. Пасынковой [16]:

1. Оформление и выполнение проекта (объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, уровень творчества, оригинальность раскрытия темы, подходов, предполагаемых решений, аргументированность предлагаемых решений, выводов, качество оформления).

2. Процедура защиты (качество доклада, объем и глубина знаний по теме, эрудиция, педагогическая ориентация, полнота, аргументированность, убедительность ответов и т.д.).

Мы, в свою очередь, предлагаем следующие критерии (табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценивания проекта

№	Критерий		Баллы	Необходимый минимум	Сильная работа
1 1	Целеустановка	Цель, задачи Этапы работы	0-10	Определены цель, задачи и этапы работы	Определены и обоснованы цель, задачи, этапы работы
2 2	Теоретическое обоснование	Анализ теоретических источников	0-20	Анализ присутствует, автор опирается на научные данные	Анализ присутствует, автор опирается на научные данные. Дается сравнительный анализ и выводы
3 3	Практическая разработка	Разработка и реализация	0-30	Наличие плана, обоснование ключевых моментов проекта	Подробное описание внедрения проекта в практику. Даются выводы
4 4	Техническое оформление	Грамотность, логичность, использование ИКТ	0-20	Допускаются незначительные ошибки. На слайдах немного текста, но мало схем, графиков. Оформление слайдов не везде выдержано в едином стиле	Отсутствие ошибок, четкая логика, применение разных функций компьютерных программ. Использование электронных и печатных ресурсов.

					Оформление выдержано в едином стиле, минимум текста (предполагается устное озвучивание, а не чтение со слайда), максимум ключевых позиций
55	Презентация проекта		0-20	Недостаточная аргументированность, недостаточное владение темой проекта	Правильная аргументированная речь, хорошее владение темой. Материал изложен в доступной форме

Акмеологические технологии направлены на развитие внутреннего потенциала, повышение профессионализма и адаптационных возможностей человека. Они включают комплекс естественнонаучных и гуманитарных знаний, приобретают акмеологическую основу.

При обучении взрослых андрагогу необходимо активно внедрять в свой процесс опыт обучающихся с рефлексивным компонентом. На это указывают Д. Боуд, Р. Кеог, Д. Уалкер, которые считали, что при таком подходе обучающиеся смогут рефлексировать ранее полученный опыт, обдумывать и оценивать его. При этом возможна переоценка полученных в профессиональной деятельности знаний, анализ и закрепление интеллектуальной основы и получение новой эмоциональной составляющей. Таким образом, процесс рефлексии состоит из трех основных блоков:

- возвращение к новому опыту и его повторное «проигрывание»;
- анализ чувств, вызванных обучением;
- переоценка опыта.

На основании этого данными авторами предложена модель обучения взрослых, состоящая из трех этапов:

1. Опыт, включающий поведение, идеи и чувства.

2. Рефлексивные процессы, состоящие из возвращения к опыту, анализа чувств и повторной оценки опыта.

3. Результаты обучения, которые могут представлять собой новые перспективы использования опыта, изменение в поведении, готовность к применению полученных знаний и стремление к деятельности [13].

В связи с этим в нашей практике широко применяются приемы рефлексии опыта работы в проектной деятельности за счет привлечения обучающихся к индивидуальному и групповому проектированию и обоснованной защите своего результата деятельности.

На протяжении десяти лет нами апробируются задания с применением проектных технологий по педагогике на физическом факультете Физико-технического института Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. В своей опытной работе мы определились, что проекты по своему назначению можно разбить на несколько групп: микроисследование, методическая или дидактическая разработка, творческое задание.

Нами отдельно выделена группа «Творческие задания». В данном случае не имеется в виду, что при работе с остальными группами проектов не должно быть творчества – оно приветствуется, и об этом со студентами ведется разговор дополнительно. В качестве критерия творческого задания как отдельного вида проекта выдвигается высказывание собственных мыслей в виде сочинения на определенную тему, оформленного в программе PowerPoint. Такие проекты применяются нами на первом курсе и имеют следующие темы: «Создай образ идеального учителя», «Как будет работать школа в будущем?», «Каким ты будешь директором?», «Один день из жизни учителя».

В подготовку проекта как микроисследования входит обучение студентов азам исследовательской деятельности. Критериями данных работ выступают: выделение и постановка проблемы, предложения возможных решений, анализ и выводы в соответствии с результатами проверки.

В современной теории исследовательского обучения выделяются три уровня его педагогической реализации:

- педагог ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения, само решение находят учащиеся;
- педагог ставит проблему, но метод ее решения учащийся ищет самостоятельно;
- постановка проблемы, поиск методов ее исследования и разработка решения осуществляются учащимися самостоятельно (Дж. Шваб, П. Брандвейн, А. Леви и др.).

Исходя из этого постепенно, от семестра к семестру, в процессе подготовки студентами своих исследовательских работ мы побуждаем их формулировать идеи, которые входят в противоречие с имеющимися представлениями, выдвигать предположения и, не навязывая своего мнения, даем возможность самостоятельно найти ответ на поставленный проблемный вопрос. На каждом курсе мы предлагаем студентам по одной теме для исследования:

1 семестр – «Педагогическая деятельность – это деятельность педагога?»;

2 семестр – «Как влияет воспитание детей на их поведение?»;

3 семестр – «Почему мы учимся за партой?»;

4 семестр – «Дети с ограниченными возможностями и система образования».

Самым объемным по структуре является проект методической разработки. Целью данных проектов является создание пособий для практического использования в практике воспитания школьника и преподавания физики. Применяя данную группу проектов, мы целенаправленно формируем у студентов умения вычленять из большого количества информации только ее суть, структурировать текст и логично его располагать. Проекты должны содержать учебный, контролирующий материал, рекомендации для учителей и ориентироваться на определенную возрастную группу детей, а также соответствовать государственному образовательному стандарту.

В этом году нами впервые был проведен конкурс студенческих работ «Электронное средство обучения», на который была представлена 21 работа студентов 3 и 4 курсов. Работы выполнены в разных компьютерных программах: PowerPoint, Publisher, ChmBookCreator,

Dreamweaver MX и др. Подготовка к конкурсу проходила на протяжении трех месяцев в несколько этапов. На первом этапе обучающиеся ознакомились образцами электронных пособий, их содержанием и структурой. Вторым этапом являлась корректировка работ. На последнем этапе происходила защита готовых сборников, которое оценивало жюри, в состав которого входили преподаватели физики, информатики, методики преподавания физики, учитель школы и преподаватели кафедры педагогики. Практически все работы были оценены на высоком уровне.

Подводя итоги этой работы, можно отметить, что привлечение к выполнению заданий по проектным технологиям содействует личностному росту и развитию студента. К числу главных отличий данных видов СРС от других являются:

- стремление студента найти неизвестное и определить его место в системе известного;
- в данных видах СРС невозможно просто списать материал из учебника, нужно приложить мыслительные усилия для выполнения этих заданий;
- по ходу работы осваиваются возможности разных компьютерных программ.

В рамках программы дополнительного образования учителей РС (Я), реализуемой Институтом непрерывного профессионального образования СВФУ, нами проводятся курсы по обучению преподавателей и учителей проектной деятельности. Организация обучения руководствуется следующими принципами:

- активность. Работая со взрослыми, нужно учитывать, что только лекционная работа не вполне приемлема, поэтому обязательно предлагается активное восприятие услышанного. В связи с этим отведенное время разбивается на части, которые предусматривают теоретическую и практическую составляющие;
- практикоориентированность. Материал должен быть подобран таким образом, чтобы он мог быть полезен для обучающихся в дальнейшей работе;

- творчество. Разработка любого проекта предполагает творческий процесс, в котором мысль не имеет границ, поэтому необходимо дать толчок для стимулирования к проектной деятельности;

- презентативность. Данный принцип выступает в нескольких ракурсах. Нельзя забывать, что проект показывает наличие у слушателей презентативных умений, так как защита проекта – это один из этапов проектной деятельности. А также работа показывает, насколько созданный результат техничен и технологичен.

Результатом этих курсов была разработка каждой группой учителей своих проектов, которые они впоследствии внедряли в практику своей работы. Хочется в качестве примера представить проект «Всегда есть выбор», разработанный учителями Черской НОШ. Целью проекта является рассмотрение вопроса о соотношении добра и зла в жизни человека. В проект были вовлечены все дети класса и проходил он в несколько этапов:

1. Исследование проблемы добра и зла.

Данный этап предполагает нахождение детьми информации о данных понятиях. Темы для исследования были следующими: «Добро и зло как категории этики», «Что мы называем темными и светлыми силами?», «Как отражается добро и зло в картинках?», «Символы добра и зла», «Ради чего живет человек на земле?» и др. На этом этапе школьники изучают и используют различные методы получения информации (литература, библиотечные фонды, СМИ, базы данных, в том числе электронные, методы анкетирования и интервьюирования), ее обработки (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы) и презентации (доклад, публикация, размещение в сети Интернет или локальных сетях, телеконференция).

Итогом явилась конференция, на которой учащимися защищалась выполненная исследовательская работа.

2. Издание брошюры с притчами, в которых говорится о борьбе между добром и злом. Класс был поделен на группы, каждая из которых являлась мини-издательством. Школьники самостоятельно занимались подбором притч, версткой и редактированием брошюр. Итог: 4 оформленные брошюры.

3. «Добро побеждает зло!». На этом этапе ребята выбирали любую из народных сказок и инсценировали ее. При этом сами делали сценарий, подбирали костюмы и были актерами. Итог: театральная вечер.

4. Конкурс фотографии на лучшую улыбку. Любой желающий на конкурс мог принести фотографию, на которой есть улыбающийся человек. Итог: фотовыставка.

5. Заключительный классный час. Ребята подводят итоги всех этапов проделанной работы.

Итогом этого классного часа является разработка *Правил доброты*:

- помогать людям;
- защищать слабого;
- делиться последним с другом;
- не завидовать;
- прощать ошибки другим.

ПОМНИТЕ: Попробуй не наступить, а уступить.

Не захватить, а отдать.

Не кулак показать, а протянуть ладонь.

Не спрятать, а поделиться.

Не кричать, а выслушать.

Не разорвать, а склеить.

ПОПРОБУЙТЕ – И ВЫ УВИДИТЕ, КАКИМИ ТЁПлыми, РАДОСТными, СПОКОЙными СТАНУТ ВАШИ ОТНОШЕНИЯ С ОКРУЖАЮЩИМИ ЛЮДЬМИ, КАКОЕ УДИВИТЕЛЬНОЕ ЧУВСТВО СОГРЕВАЕТ СЕРДЦЕ, СТАРАЙТЕСЬ РАДИ САМИХ СЕБЯ НЕ ПРИЧИНЯТЬ ВРЕДА ДРУГОМУ ЧЕЛОВЕКУ.

Данный проект является совокупностью мероприятий, объединенных одной программой и организованных как целенаправленная деятельность. Как мы видим, в него вошли разные виды деятельности ребенка. Каждый этап работы нес большой учебно-воспитательный заряд.

Итак, использование проектной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий продемонстрировало ее большие преимущества перед традиционной методикой. Прежде всего, данная технология позволяет формировать ключевые компетенции учащихся. Во-вторых, реализуются принципы личностноориентированного обучения.

Разновидностью проектов являются квест-проекты. В основе образовательного квест-проекта лежит сбор информации (quest – поиск) с элементами игры с целью получения конкретного результата. Современное общество требует от обучающегося умения работать с большим объемом информации, находить ее, грамотно анализировать и использовать в разнообразных целях познания, и все это становится одним из основных видов самостоятельной познавательной деятельности.

Казалось бы, информация доступна, открыта всем желающим, но работа по ее поиску не всегда бывает успешной: во-первых, можно долго переходить с сайта на сайт в поисках нужной информации; во-вторых, большое количество информации вызывает сомнение и требуется ее глубокое осмысление, что не всегда под силу ученикам. Средством организации информационной деятельности обучающихся в глобальных компьютерных сетях может стать образовательный веб-квест, технология которого в настоящее время активно разрабатывается и апробируется в образовательных учреждениях.

Тематика веб-квестов может быть самой разнообразной, проблемные задания могут отличаться степенью сложности. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, компьютерной презентации, эссе, веб-страницы и т.п. В зависимости от цели квестов они могут предназначаться как для индивидуальной, так и для коллективной работы.

Мы предлагаем следующие этапы работы с квестами:

1. Подготовительный. Разрабатывается сценарий квест-проекта, продумываются роли, определяются задания для каждой ролевой группы.
2. Целевой. Учащиеся мотивируются на работу, объясняется значимость работы.
3. Организационный. На этом этапе преподаватель разбивает учащихся на группы и распределяет роли. Роли можно получить несколькими способами: по желанию учащихся, по жеребьевке, методом случайности или четко запланированным. Для распределения случайным образом учитель заранее готовит карточки, на которых написаны, к

примеру, герои нескольких сказок. Затем карточки раздаются, и происходит объединение членов группы по наименованиям сказок. Если педагог сам планирует группы, тогда можно распределить учащихся с учетом разного уровня их способностей. Таким образом, достигается общая успешность в выполнении задания.

Далее все группы получают свои роли и задания. Объясняется общий результат деятельности всех групп.

4. Конструктивный. Включение групп в деятельность, составление плана работы, сбор материала для выполнения заданий, оформление проекта.

5. Презентативный. Защита группами своих заданий, включение учащихся в дискуссию, самооценка своей деятельности. Самым важным является компонент оценки, так как все, что делали группы, должно привести к единому результату и, насколько учащиеся постарались при выполнении задания, таким и окажется общий результат.

Рассмотрим несколько примеров квест-проектов, предложенных учителями образовательных школ РС (Я).

Пример 1

Предмет: литература. Название проекта: «Архитектурные и технические особенности избышки Бабы-Яги».

Конечный результат работы всех групп: подготовка документов к приватизации жилого дома. Составление технического паспорта жилого дома Бабы-Яги.

Цель: посредством литературных источников изучить жилище Бабы-Яги как объекта архитектуры.

Роли:

Историки: историография вопроса (адреса сайтов, энциклопедии и т.д.).

Архитекторы: исследование и сравнительный анализ жилых помещений Бабы-Яги в русских сказках.

Техники БТИ: исследование и описание конструктивных элементов избышки и надворных построек.

Аналитики: выявление представлений современных школьников об избышке.

Результат:

1. Адрес: а) Страна: Русь, дремучий лес, густой бор, б) Улица: Нехожёная, 1.

2. Сведения о квартиросъёмщике: а) Баба-Яга, б) Черный кот.

3. Описание помещения: а) тип строения: жилой бревенчатый дом, б) год строения: более 1000 лет, в) размеры: длина – 8м52 см, ширина – 7м10 см, г) крыша: соломенная, д) отопление: печное, е) фундамент: «на курьих ножках», «на собачьей голешке», «на собачьих лапках», «на петушьей головке», «на бараньих рожках», «подпертая блинами и крытая пирогами», ж) окна: одно окно или без окон.

4. Технические особенности: а) подскакивает, вертится, приседает, раскачивается, оглядывается, поворачивается на 180 %, б) дистанционное управление посредством голосовых команд: «Встань ко мне передом, к лесу задом».

5. Техническое оснащение: рингтон - кудахтанье.

6. Этажность – 1.

7. Изношенность – 100%.

Заключение экспертной комиссии: Жилое строение признано аварийным, приватизации не подлежит.

Рекомендовано: внести в «Перечень архитектурных объектов культурного наследия русского народа».

Пример 2.

Предмет: технология. Название проекта: «Пельмешки без спешки».

Конечный результат работы всех групп: издание кулинарной книги с рецептами пельменей.

Путешествуя по кулинарным сайтам разных стран мира, наши герои должны познакомиться с историей, технологией приготовления пельменей. Узнать их название, особенности приготовления, способы подачи (сервировки).

Цель: познакомиться с культурой различных народов, их национальной кухней. Приобрести определенные кулинарные навыки. Иметь представление о структуре и содержании кулинарной книги. Научиться собирать, анализировать, обобщать информацию и транслировать её.

Роли:

Кулинар. Задание: приготовление пельменей по рецептам разных народов. Для этого нужно: изучить и предоставить рецепты и технологию приготовления. Подготовить необходимые продукты и оборудование. Приготовить блюда. Сервировать и подать к столу. И сказать фразу: «Приятного аппетита!» на языке народа, рецепт которого был использован.

Диетолог. Задание: определение полезности продукта и его калорийности. Для этого нужно: изучить рецепты и технологию приготовления. Определить количество калорий в конечном продукте. Дать рекомендации кулинарам и потребителям. Предоставить свои выводы редактору.

Маркетолог. Задание: изучить потребительский рынок. Для этого нужно: изучить потребности рынка. Рассчитать стоимость продукта. Продумать рекламу продукта. Предоставить свои выводы редактору.

Дегустатор. Задание: продегустировать готовые пельмени и определить лидера. Для этого нужно: попробовать приготовленные по разным рецептам блюда. Оценить их вкусовые качества по различным критериям (внешний вид, состав, вкус и т.д.). Каждый критерий оценить по пятибалльной шкале. Результаты предоставить редактору

Редактор. Задание: издание книги кулинарных рецептов. Для этого нужно: разработать структуру и дизайн книги. Собрать информацию от участников проекта. Разместить книгу на сайте.

При работе с проектами учащиеся активно пользуются сетью Интернет и могут оперативно находить нужную информацию, это формирует у них умения добывать необходимые знания, перерабатывать, анализировать информацию. С нашей точки зрения, в процессе работы над такого рода проектом происходит переоценка знаний в сторону практики, ориентированной на социум. В итоге происходит осознание того, что знания являются необходимым средством, обеспечивающим реализацию способности человека к самореализации.

В настоящее время появилось еще одно явление в проектной деятельности – сетевые проекты. Несомненно, расширение круга общения и вовлечение людей по интересам, в том числе профессиональным, в проекты позволяет не просто общаться, но также познавать новое, делиться опытом и организовывать свое проектное пространство. По мнению И.В. Криволаповой, проектная деятельность посредством се-

тивных проектов вмещает в себя множество «проектов», идей, гипотез, смежных дисциплин и методов [6].

Традиционное обучение давно вышло за рамки бумажных носителей знаний, привлечение такого инструмента, как Интернет, в процесс обучения – идея хоть и не новая, но актуальная. Проблем организации проектов в сети Интернет уже нет, так как современные компьютерные технологии позволяют реализовать множество задумок. Интернет сегодня стал органичным подспорьем в процессе обучения.

Самой комфортной площадкой для создания сетевого проекта являются сервисы, поддерживающие технологию Веб 2.0. (например: Letopisi.ru, Wikipedia.ru, Wiki.iteach.ru и др.).

Данная технология дает возможность наполнять контент любому пользователю сети, не владеющему знаниями сайтостроения. При помощи дополнительных ресурсов можно заполнять веб-страницу картинками, видеоматериалами, аудиозаписями, документами, презентациями и т.п. Для этого можно использовать следующие сервисы:

1. Фотосервисы: <http://flickr.com/> – английский интерфейс, <http://flamber.ru/> – русский интерфейс, <http://www.panoramio.com/> - многоязычный интерфейс, <http://picasaweb.google.com/> - многоязычный интерфейс, <http://foto.mail.ru/> - русский интерфейс, <http://www.fotodia.ru/> - русский интерфейс, <http://kalyamalya.ru/> – русский интерфейс.

2. Видеосервисы: <http://youtube.com/> – английский интерфейс, <http://www.rutube.ru/> -русскоязычный интерфейс, <http://video.mail.ru/> - русскоязычный интерфейс, <http://vision.rambler.ru/> - русскоязычный интерфейс, <http://socialsaga.com/> – английский интерфейс.

3. Аудиосервисы: <http://audacity.sourceforge.net/> - есть объяснения на русском языке, <http://www.podomatic.com/> - английский интерфейс, <http://rpod.ru/>, <http://studio.odeo.com/>.

4. Другие сервисы: <http://www.scribd.com/> – английский интерфейс, для хранения текстовых файлов на любом языке, <http://www.slideshare.net/> –английский интерфейс, для хранения презентаций и документов, <http://www.spresent.com/> - английский интерфейс, для создания презентаций он-лайн.

Также для сетевых проектов можно использовать блоги, которые стали очень популярны среди людей разного возраста. Наполнение блога не создает трудностей у пользователей, записи могут содержать гиперссылки на другие ресурсы, опубликованные в Интернете. Самые известные блоги: <http://livejournal.ru/> – Живой журнал ЖЖ, <http://liveinternet.ru/> – Живой Интернет, <http://blogs.mail.ru/> – Блоги на Мэйл.ру, <http://blogger.com/> – русский интерфейс, <http://www.communityhost.ru/> – создание и размещение собственного форума, <http://www.yackpack.com/> – голосовой чат и голосовая почта.

Большим плюсом сетевого проекта является привлечение в него людей из разных городов, регионов, стран. Поэтому его рамки расширяются и неограничены по численности участников и расстоянию между ними.

Для организации сетевого проекта нужно учитывать определенные моменты, связанные с проведением его в сети Интернет. В связи с этим управление проектом требует дополнительных организационных этапов:

1 этап. Идея и определение темы сетевого проекта. Разработка информационного письма с подробной инструкцией участия в проекте. Необходимо разработать методическое сопровождение для участников проекта, в котором прописаны ответы на вопросы: какой сайт поддерживает проект, как пользоваться сайтом, каковы тема, цель, задачи проекта, кто может стать участником, какие материалы требуются в рамках проекта, до какого срока длится проект, как подводят результаты проекта, какие этапы проведения проекта, какой будет итоговый результат.

2 этап. Объявление или реклама проекта в сети. Как правило, проведение любого сетевого проекта требует от трех месяцев до года, поэтому оповещение должно быть заблаговременным.

3 этап. Проведение проекта. В течение всего срока происходит сбор материалов от участников сетевого проекта и активное обсуждение выставленных работ.

4 этап. Подведение итогов и объявление их в сети.

5 этап. Анализ методической и организационной сторон проведенного проекта.

В качестве примера рассмотрим сетевой проект «Профессии, профессии...», проводимый кафедрой педагогики Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова.

Целями проекта являются: стимулирование интереса детей к миру профессий и к профориентации; включение учителей и преподавателей в разработку образовательных материалов, связанных с профориентацией; создание инновационного пространства, объединяющего педагогов и специалистов по близким к педагогике проблемам для аккумуляции идей и объединения возможностей; распространение лучшего педагогического опыта в области профориентации.

Итоговый продукт проекта - электронная библиотека «Мир профессий», которая задумана как база данных о профессиональном мире, заполняемая постепенно с помощью социальных сервисов. Направления конкурса охватили различные возрастные группы как детей, так и преподавателей:

- младшие классы: «А где работают мои родители?»;
- среднее звено: «Богатый мир профессий»;
- старшее звено: «Моя профессиональная карьера»;
- старшее звено: «Мое исследование в роли профессионала»;
- для студентов: «Мой будущий профессиональный мир»;
- для всех желающих: «Профессия в картинках»;
- для классных руководителей, психологов, социальных педагогов номинация «Лучший классный час по профориентации»;
- для учителей-предметников номинация «Лучший урок "Профессии предметной области"».

Технология проведения экспертизы: члены экспертной комиссии создают рабочие группы на определенную номинацию, готовят протоколы с критериями оценок, просматривают присланный материал, выставляют оценки по 10-балльной шкале по каждому критерию. Итоговый балл определяет рейтинг работы. На основании этого работы одного рейтинга занимают одинаковые места. Определяются три места победителей, которые впоследствии получают дипломы. Авторы работ более низкого рейтинга получают сертификаты участников.

Отрадно отметить, что активное участие в такой деятельности принимают воспитатели детских садов. Они показали, как важно начинать работать уже с детьми дошкольного возраста по ознакомлению их с профессиональным миром. В программе детского сада № 47 ОАО «Российские железные дороги» г. Александров, Владимирская область (автор Т.Н. Сташкова) отражены все методы работы с детьми по формированию интереса к профессиям, связанным с обслуживанием железной дороги. Это игры, демонстрационный материал, выставки, экскурсии, оформление сада, работа с родителями. Проведенная работа настолько впечатляет, что хочется выразить благодарность воспитателям за понимание сущности профориентационной деятельности.

Учителя начальных классов в своих школах привлекли родителей к проекту. В системе развивающего обучения помощь родителей играет большую роль, так как ребенок самостоятельно не может справиться с заданием и ему требуется помощь. Активность родителей заключалась в том, что нужно было сводить ребенка к себе на работу, сделать вместе с ним репортаж, придумать соответствующий текст и все это красиво оформить. Работы А. Разумовой «Мой папа – пожарный», СОШ № 27 г. Перми, Артема и Арины Левашевых, «А где работают мои родители?», МОУ Лицей № 2 г. Ступино получили высокую оценку экспертов.

В номинации «Лучший урок “Профессии предметной области”» активное участие приняли преподаватели ССУЗов (Чебоксарский техникум технологии питания и коммерции, Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий, Профессиональное училище № 55 г. Юрга, Профессиональный лицей № 10 г.Тверь и др.), а также учителя школ (МОУ СОШ №3 г. Нефтекамск, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Ленинск-Кузнецкий, школа №7 п. Чульман Нерюнгринского района, МОУ СОШ № 103 г. Барнаула и др.). Из работ видно, с каким интересом преподаватели подходят к своим занятиям, формируя профессиональные компетенции у учащихся-будущих специалистов.

Самой большой по численности номинацией является «Лучший классный час по профориентации». Здесь приняли участие учителя

школ, которые разработали и провели классные часы, связанные с профориентацией в своих классах. Разработки наглядно демонстрируют, насколько творчески подходят учителя к анализу проблем выбора профессии, проблем дальнейшего обучения и особенностей профессионального мира. Эксперты отметили высокий уровень следующих работ: «Профессиональные дебаты» Н.В. Боталовой(ПУ № 40 г. Березники), «И головкою сыра, и бутылкою вкусного молока можно славить свое Отечество» Т.П. Гринькиной(Торбеевский колледж мясной и молочной промышленности), «Профессиональный старт» Е.А. Кремнёвой(г. Лесной), «Есть много профессий хороших и разных, а я выбираю свою» Г.И. Штернберг (Центр детского творчества, г. Киселевск), «Все работы хороши, выбирай на вкус!» Р.Д. Кидрасовой(Приобская СОШ) и др.

Отрадно отметить, что в этом проекте участниками были не только представители РФ, но и из Казахстана. За время проведения проекта было получено и оценено более 1000 работ высокого уровня.

Таким образом, сетевые проекты имеют возможность собрать ценный практико-ориентированный материал, который может быть полезен в образовательной деятельности. А при разработке своего материала участник создает конкретный продукт исходя из своего опыта работы. При этом возникшие перед ними задачи, связанные с целью проекта, направляют на нахождение способов их решения, анализ и обработку информации, применение ИКТ-технологий, работу с сетевыми сервисами.

Литература

1. *Безрукова, В.С.* Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1997.
2. *Веретенникова, А.Е.* Учебный проект – педагогическая технология развития критического мышления и письменной речи / А.Е. Веретенникова // Проблемы современного образования: Вестник ИГЛУ. Сер. Педагогика и психология /Под ред.О.А. Лапиной, Л.А. Ивановой. – Иркутск: ИГЛУ, 2007. – С. 195-207.

3. *Загрекова, Л.В.* Теория и технология обучения: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – Москва : Высш. шк., 2004. – 157 с.

4. *Иванова, Л.А.* К вопросу о возможностях использования технологий проектной деятельности в профессиональной подготовке педагога (в контексте перехода на ФГОС нового поколения) / Л.А. Иванова, Д.П. Калмыкова, А.П. Калмыкова // International journal of experimental education. – 2012. – № 4. – С. 64-65.

5. *Кагаров, Е.Г.* Метод проектов в трудовой школе / Е.Г. Кагаров. – Ленинград : Брокгауз-Эфрон, 1926. – 88 с.

6. *Княгичева, И.А.* Развитие умений педагогического проектирования будущего учителя / И.А. Княгичева // Специалист. – 2002. – № 3. – С. 33-36.

7. *Криволапова, И.В.* Современная проектная деятельность в условиях развития информационно-коммуникативных технологий / И.В. Криволапова // Вестник ТГУ. – 2012. – Т. 17. – Вып. 1. – С. 48-50.

8. *Латюшин, В.В.* Диверсификация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов / В.В. Латюшин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 189-204.

9. *Макаренко, Т.А.* Применение ролевых квест-проектов в образовании / Т.А. Макаренко // Перспективные инновации в науке, образовании, производстве и транспорте: сб. науч. тр. SWorld. – Вып. 4. – Т. 20. – Одесса: Куприенко С.В., 2013. – С. 42-45.

10. *Макаренко, Т.А.* Применение проектных технологий в самостоятельной работе студентов / Т.А. Макаренко // Сборник научных трудов по материалам научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований – 2007». – Т. 6. Педагогика, психология, социология. – Одесса: Черноморье, 2007. – С. 50-52.

11. *Макаренко, Т.А.* Особенности проектной и исследовательской деятельности в образовательном процессе / Т.А. Макаренко // Система обеспечения качества подготовки специалиста как фактор формирования имиджа высшего профессионального образования: матер. межвузовской науч.-метод. конф. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2007. – С. 98-100.

12. *Макаренко, Т.А.* Из опыта внедрения в учебный процесс проектных технологий / Т.А. Макаренко // Актуальные вопросы науки и практики в современном образовании: матер. Всерос. науч.-практ. конф. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2008. – С. 30-36.

13. *Макарова, И.А.* Образование взрослых в инновационном обществе // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – №6 (20). – Декабрь 2012.– С. 53-47[Электронный ресурс.URL:www.grani.vspu.ru].
14. Обучение на протяжении всей жизни — на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО «Образование для всех» и решений пятой международной конференции по образованию взрослых (София, 2002 г.) [Электронный ресурс.URL: /www.ecoaccord.org / edu / edu_docs_ru.pdf].
15. *Новиков, А.М.* Профессиональное образование в России / А.М. Новиков. – Москва, 1997.
16. *Пасынкова, Н.В.* Проектная деятельность студентов в учебном процессе / Н. В. Пасынкова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2009. – №1. – С. 117-123.
17. *Пеньковских, Е.А.* Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Пеньковских. – Екатеринбург, 2007. – 217 с.
18. *Петрова, Ф.* Образовательный веб-квест как способ активизации самостоятельной учебной деятельности учащихся / Ф. Петрова, Т. Макаренко // Профессиональный стандарт. Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации: сб. науч.-метод. мат-ов Образовательного форума «Education, forward!». Якутск, СВФУ, 24-30 июня 2013 г. Вып.2[Электронный ресурс].– Киров: МЦНИЛ, 2013. – С. 497-502.
19. *Попков, В.А.* Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений/ В.А. Попков, А.В. Коржуев. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2008. – 224 с.
20. *Полат, Е.С.* Метод проектов: типология и структура / Е.С. Полат // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С. 9-17.
21. *Полат, Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – Москва : Академия, 2001. – 272 с.
22. *Романова, М.В.* Управление проектами : учеб. пособие / М.В. Романова. – Москва : ФОРУМ, 2009. – 256 с.
23. *Шарипов, Ф.В.* Технология проектного обучения / Ф.В. Шарипов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – №2 (39). – С. 87-94.

§3. Применение технологий дистанционного обучения

Отличительной чертой современной эпохи является ускоряющийся с каждым годом темп развития новых информационных технологий. Общество вступает в фазу информатизации. Будет целесообразным пояснить такие термины, как «информационное общество» и «информатизация общества».

Информационное общество – это «общество, в котором социально-экономическое развитие зависит, прежде всего, от производства, переработки, хранения, распространения информации среди членов общества» [1].

Общество можно назвать информационным, если в нем более 50% населения занято в сфере информационных услуг. Соответственно, Россия «делает только первые шаги в этом направлении». Информационное общество отличается от предыдущих тем, что главным фактором в нём выступают не материальные, а идеальные факторы – знание и информация. Отличительными особенностями такого общества являются увеличение роли информации в жизни общества; рост доли информационных коммуникаций, продуктов и услуг в жизни людей; создание глобального информационного пространства.

Информатизация общества означает совокупность взаимосвязанных политических, социально-экономических, научных факторов, которые обеспечивают свободный доступ каждому члену общества к любым источникам информации, кроме законодательно секретных. Целью информатизации общества является улучшение качества жизни людей за счет одновременного увеличения производительности и облегчения условий труда.

Дистанционное образование является одной из форм непрерывного образования и призвано реализовать права человека на образование и получение информации.

Дистанционное обучение:

- совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения,

предоставление учащимся возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого учебного материала, а также в процессе обучения;

- это новая ступень обучения, на которой обеспечивается применение информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео- и аудио-, космической и оптоволоконной техники;

- систематическое целенаправленное обучение, которое осуществляется на некотором расстоянии от места расположения преподавателя, при этом процессы преподавания и обучения разделены не только в пространстве, но и во времени;

- тип обучения, основанный на образовательном взаимодействии удаленных друг от друга педагогов и учащихся, реализующемся с помощью телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет.

Для дистанционного обучения характерны все присущие учебному процессу компоненты системы обучения: смысл, цели, содержание, организационные формы, средства обучения, система контроля и оценки результатов. Для дистанционного образования, также как и для традиционного обучения, применимы пять общедидактических методов обучения, разработанных И.Я. Лернером, В.В. Трифионовым, а именно: информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемное изложение, эвристический и исследовательский. Они охватывают всю совокупность педагогических актов взаимодействия преподавателя и обучающихся [2].

К отличительным особенностям дистанционного образования можно отнести и принципиальную креативность применяемых в его процессе технологий обучения. Использование ПК в качестве посредника между преподавателем и студентом позволяет дополнить изучение сухих текстов и статичных иллюстраций исследованием компьютерных моделей реальных процессов, повысить наглядность и осознаваемость изучаемого материала за счет передачи файлов аудио- и видеоформатов.

С другой стороны, дистанционное образование предоставляет широкие возможности администрации учебного заведения. Организуя учебный процесс в дистанционной форме, учебное заведение имеет возможность не только поручить проведение «виртуальных» занятий

собственным преподавателям, но и пригласить к сотрудничеству специалиста, удовлетворяющего администрацию как по профессиональному уровню, так и по экономическим запросам, из любой географической точки, охваченной сетью Интернет.

Внедрение дистанционного образования позволяет вузу расширить географию предоставляемых образовательных услуг без создания в других регионах своих представительств и филиалов. Таким образом, снижаются издержки учебного заведения на аренду помещений, оплату коммунальных услуг и командировочных расходов преподавателей. Поскольку вся учебная информация (пособия, контрольные работы, практические задания и задачи) размещается в сети Интернет и к ней разрешается адресный доступ, отпадает необходимость в копировально-множительных работах. Одновременно вуз получает в свое распоряжение электронную библиотеку, книги в которой в любой момент могут быть отредактированы авторами и потому всегда содержат в себе новейшую информацию [3].

К особенностям дистанционного образования следует отнести:

- гибкость. Обучающиеся в основном не посещают регулярных занятий в виде лекций, семинаров. Каждый может учиться столько, сколько необходимо лично ему для освоения курса, дисциплины и получения необходимых знаний по выбранной специальности;

- модульность. В основу программ дистанционного образования закладывается модульный принцип. Каждая отдельная дисциплина или ряд дисциплин, которые освоены обучающимся, создают целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям;

- параллельность. Обучение может проводиться при совмещении основной профессиональной деятельности с учебой, т.е. «без отрыва от производства»;

- дальное действие. Расстояние от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения (при условии качественной работы связи) не является препятствием для эффективного образовательного процесса;

-асинхронность. Подразумевается, что в процессе обучения обучающий и обучаемый могут реализовывать технологию обучения и обучения независимо во времени, т.е. по удобному для каждого расписанию и в удобном темпе;

-охват. Эту особенность иногда называют «массовостью». Количество обучающихся не является критичным параметром. Они имеют доступ ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, базам данных), а также могут общаться друг с другом и с преподавателем через сети связи или с помощью других средств информационных технологий;

- рентабельность. Под этой особенностью подразумевается экономическая эффективность дистанционного образования. Средняя оценка зарубежных и отечественных образовательных технологий показывает, что они обходятся приблизительно на 10-50% дешевле, в основном за счет более эффективного использования существующих учебных площадей и технических средств информационных технологий, а также представления более концентрированного и унифицированного содержания учебных материалов и ориентированности технологий на большее количество обучающихся и других факторов;

-новые информационные технологии. В системе дистанционного обучения используются преимущественно новые информационные технологии (компьютеры, аудио-, видеотехника, системы и средства телекоммуникаций и др.).

В процессе становления дистанционного обучения появляются новые модели обучения, например: объектно-ориентированные или проектно-информационные модели обучения.

В числе организационных форм обучения в этих моделях будут использоваться:

- телеконференции, позволяющие уяснить задачу и проблему осваиваемой области жизни;

- информационные сеансы, в процессе которых студенты работают с информационными полями из различных банков знаний и баз данных;

- проектные работы, позволяющие, используя полученную информацию, создавать фрагменты виртуальных миров, соответствующих познаваемой области жизни, проводить анализ случая, деловые и имитационные игры; тренинги, проблематизацию теорий и др.;

- дискуссии, «полевые занятия» (воскресные школы), которые позволят реализовать социализацию и экологизацию получаемого знания.

Все перечисленные формы предполагают высокий уровень индивидуализации обучения, не исключающий делового общения с ведущими специалистами в данной области знания. Эти формы выступают как организационные формы обучения. Однако в них принципиально изменяются способ представления и усвоения знаний, а также форма взаимодействия между студентом и преподавателем, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения. Источником информации в такой модели являются базы данных, банки данных и книги; координатором учебного процесса - преподаватель, а интерпретатором знания - сам студент.

Таким образом, учебный процесс обладает следующими основными свойствами:

- студенты СДО в основном не посещают регулярных занятий в виде лекций и семинаров, а работают в удобное для себя время в удобном месте и в удобном темпе, что представляет большое преимущество для тех, кто не может или не хочет изменить свой обычный уклад жизни;

- каждый отдельный курс программ создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым (например, для персонала отдельной фирмы) потребностям;

- средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что ДО обходится на 50% дешевле традиционных форм образования. Опыт отечественных негосударственных центров ДО показывает, что их затраты на подготовку специалиста составляют примерно 60% от затрат на подготовку специалистов по дневной форме. Относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации содержания, ориен-

тированности технологий ДО на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей, технических средств, например в выходные дни;

- в системе ДО изменяется роль преподавателя. На него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование при составлении учебного плана, руководство учебным процессом и др.;

- асинхронное взаимодействие обучаемых и преподавателя в СДО, как правило, предполагает обмен сообщениями путем их взаимной отправки по адресам корреспондентов. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Методами асинхронного взаимодействия являются электронная голосовая почта или электронные компьютерные сети.

Трансляция учебных программ широко используется во всем мире для дистанционного обучения. При этом возможен как показ лекций, познавательных программ для широкой аудитории без последующих зачетов, так и передача лекций с последующей сдачей зачетов. В первую очередь содержанием такого «фонового образования» могут быть экономические, юридические, экологические, научные, культурные и прочие области знаний.

К числу глобальных систем дистанционного обучения можно отнести уже созданные в мировом сообществе «Глобальный лекционный зал», «Университет мира», «Международный электронный университет» и др. Эти электронные структуры обеспечивают возможность общения, дискуссий, обмена информацией, решения проблем в различных сферах человеческой жизни между участниками, находящимися в различных уголках Земли. Россия уже в ближайшее время должна быть интегрирована в эти системы.

По программам дистанционного образования в США обучаются более миллиона студентов, принимающих с 1989 г. учебные курсы через систему публичного телевидения (Public Broadcasting System, PBS-TV). Программа обучения взрослых (PBS Adult Learning Service) с 1990 г. взаимодействует с 1500 колледжами и местными станциями (Brock 1990). Программа предлагает курсы в различных областях

науки, бизнеса, управления. Учебные курсы, передаваемые по четырем образовательным каналам, доступны всем обучающимся по всей стране, а через спутник связи – и в других странах.

За пределами Северной Америки дистанционное образование в основном развивается «открытыми» университетами, которые финансируются правительством и предоставляют курсы с использованием радио и телевидения. В последнее время наиболее широко используются компьютерные технологии. Программы электронного высшего образования разрабатываются в 30 странах.

Представляют интерес программы обучения с применением новых информационных технологий, включающие спутниковое телевидение, компьютерные сети, мультимедиа и т.п.

В Великобритании более 50% программ обучения на степень магистра в области управления проводится с использованием методов дистанционного обучения. Лидирующей европейской организацией этой области является Открытая школа бизнеса Британского открытого университета.

В системах дистанционного обучения, не использующих принцип обратной связи, информация, необходимая для проведения лекций, семинарских и других видов занятий, обычно централизованно фиксируется на видеокассете или видеодиске. Дополнительно могут быть использованы аудиозаписи и записи данных на магнитных дисках. Далее указанные материалы пересылаются, в том числе с использованием компьютерных сетей, непосредственно в учебные заведения, где используются при проведении учебных занятий. Такой метод применяется, например, основанным в 1939 г. Национальным центром дистанционного обучения (CENTRE NATIONAL DENSEIGNEMENT A DISTANCE, CEND, Франция), который обеспечивает дистанционное обучение более 350 тыс. пользователей в 120 странах мира. В подготовке 2500 учебных курсов принимают участие около 5 тыс. преподавателей.

Наряду с программами, рассчитанными на достаточно массовую аудиторию, получили широкое распространение адресные циклы лекций и занятий, позволяющие обучающимся по окончании курса, после сдачи экзаменов, получить соответствующий диплом, сертификат и т.п.

Востребованность новой формы обучения растет с каждым годом. Заметно растет количество учащихся старших классов, желающих изучать тот или иной предмет школьной программы, не являющийся для них профильным в системе экстерната. Для предоставления учащимся такой возможности значительную помощь могли бы оказать дистанционные курсы по отдельным предметам с эпизодическими консультациями и контролем педагогов; также очевидна необходимость такой формы обучения для детей-инвалидов и других категорий учащихся, не имеющих возможности обучаться в очной форме.

Практика показывает продуктивность использования в дистанционном обучении следующих видов занятий. Вводное занятие проводится с целью обзора курса в целом. Его целесообразно оформлять в виде набора веб-страниц на образовательном сервере. Индивидуальное занятие-консультация проводится в различных формах с учетом особенностей каждого ученика. Дистанционная конференция по электронной почте требует разработки структуры и регламента обсуждения одной проблемы в рамках дистанционной переписки. Чат-занятие проводится в реальном времени и требует четкого расписания и формулировки вопросов-проблем, а также возможности записи текста занятия для анализа и использования в дальнейшем. Веб-занятие имеет множество вариантов: дистанционные уроки на основе веб-квестов (специально подготовленных страниц со ссылками по изучаемой теме), а также конференций в виде форума, семинаров, деловых игр и др. Эффективной формой обучения и контроля является дистанционная олимпиада с творческими открытыми заданиями. Такое занятие проводится с помощью электронной почты или с использованием веб-форм.

Дистанционные формы занятий применяются не только для учеников, но и для педагогов, и не только в целях повышения квалификации, большую роль играют дистанционные педагогические конференции и конкурсы[4]. Интернет повышает роль «сетевых» педагогов, ведь зона их влияния возрастает в сотни и тысячи раз по сравнению с обычным учебным процессом. Талантливый учитель интересен не только окружающим; его миссия шире - помочь тем, кто хочет учиться, используя для этого дистанционные технологии. В нашем столетии лучшими

учителями скорее всего будут именно дистанционные, то есть те, кто имеет возможность и умеет взаимодействовать со всем миром с помощью электронных телекоммуникаций. В настоящее время остро ощущается нехватка квалифицированных учителей по ряду учебных предметов не только в сельских, но и в городских школах. Возможность для таких школьников обучаться в дистанционной форме под руководством опытного педагога была бы эффективным решением кадрового вопроса для многих школ республики. Весьма полезной могла бы быть дистанционная форма обучения для системы профильного обучения. С ее помощью можно было бы организовать профильное обучение не только по четырем определенным Министерством образования направлениям, но и по многим другим, которые бы позволили учащимся лучше познакомиться с той областью знания, которую они выбрали для себя. Дистанционная форма обучения могла бы выступить серьезным конкурентом для всякого рода репетиторства при поступлении в высшие учебные заведения; наконец, дистанционная форма обучения могла бы дать возможность учащимся ликвидировать пробелы в знаниях или, наоборот, углубить свои знания в интересующих их областях.

Любая система обнаруживает свои преимущества и недостатки при сравнении со схожими системами. Это связано с множеством факторов, которые обуславливают данную систему. Рассмотрим преимущества и недостатки дистанционного обучения.

Технологичность – обучение с использованием современных программных и технических средств – делает электронное образование более эффективным. Новые технологии позволяют сделать визуальную информацию яркой и динамичной, построить сам процесс образования с учетом активного взаимодействия студента с обучающей системой. Сегодня нельзя представить технологичность без развития Интернет-сетей, скоростного доступа в Интернет, использования мультимедиа-технологий, звука, видео, что делает курсы дистанционного обучения полноценными и интересными.

В пользу подобной основы для различных моделей дистанционного обучения говорят следующие факторы, обусловленные дидактическими свойствами этого средства информационных технологий: возмож-

ность чрезвычайно оперативной передачи на любые расстояния информации любого объема, любого вида (визуальной и звуковой, статичной и динамичной, текстовой и графической); возможность оперативного изменения информации через сеть Интернет со своего рабочего места; хранение этой информации в памяти компьютера в течение необходимой продолжительности времени, возможность ее редактирования, обработки, распечатки и т.д.; возможность интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи; возможность доступа к различным источникам информации, в первую очередь Web-сайтам Интернет, удаленным базам данных, многочисленным конференциям по всему миру через систему Интернет, работы с этой информацией; возможность организации электронных конференций, в том числе в режиме реального времени, компьютерных аудиоконференций и видеоконференций (данный способ уже широко практикуется в США); возможность диалога с любым партнером, подключенным к сети Интернет.

Необходимо отметить, что, по мнению 57% преподавателей США, результаты дистанционного обучения не уступают или даже превосходят результаты традиционных занятий. 33,3% опрошенных преподавателей считает, что в ближайшие годы результаты дистанционного обучения превзойдут результаты аудиторного.

Доступность и открытость обучения – еще одно из главных достоинств дистанционного обучения. Дистанционное обучение предоставляет нам возможность учиться удаленно от места обучения, не покидая свой дом или офис. Это позволяет современному специалисту учиться практически всю жизнь, без специальных командировок, отпусков, совмещая учебу с основной деятельностью.

Обучение в любое время в любом месте позволяет студентам не только оставаться в привычной для них обстановке и сохранить привычный ритм жизни, но и выработать индивидуальный график обучения. При этом делается упор на обучение в вечернее время и в выходные дни.

Дистанционное обучение признано одним из самых дешевых способов получения образования, в первую очередь, за счет снижения расходов на переезды, проживание в другом городе, снижения расходов на организацию самих курсов (не надо оплачивать помещение для занятий, меньше обслуживающего персонала, затраты на преподавателей могут быть сокращены и т.д.).

Еще одно достоинство дистанционного обучения – это доступ к качественному образованию. Свобода и гибкость этого способа получения образования предполагают новые возможности для выбора курса обучения. Очень легко выбрать несколько курсов из разных университетов, из разных стран. Можно одновременно учиться в разных местах, сравнивая курсы между собой. Появляется возможность обучения в лучших учебных заведениях, по наиболее эффективным технологиям, у наиболее квалифицированных преподавателей. Человек может учиться дистанционно инкогнито, в силу различных причин (возраст, положение, должность, стеснительность и т.д.). Дистанционное обучение дает возможность получить образование инвалидам и людям с различными отклонениями.

Как показывает практика, при использовании дистанционного обучения учебное заведение получает большее количество иностранных студентов, университеты имеют возможность увеличить количество студентов за счет привлечения дистанционных слушателей из других стран и городов.

Дистанционное обучение носит более индивидуальный характер обучения. Обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным урокам, пропускать отдельные разделы и т.д. Слушатель изучает учебный материал в процессе всего времени учебы, а не только в период сессии, что гарантирует более глубокие остаточные знания. Такая система обучения заставляет студента заниматься самостоятельно и получать навыки самообразования.

Как показывает опыт многих университетов, студент, обучающийся дистанционно, становится более самостоятельным, мобильным и ответственным. Без этих качеств он не сможет учиться. Если их не было

изначально, но мотивация к обучению велика, они развиваются, и по окончании обучения выходят специалисты, действительно востребованные на рынке. Дистанционное обучение делает процесс обучения творческим и индивидуальным, открывает новые возможности для творческого самовыражения учащегося.

В процессе обучения обучающийся документирует процесс обучения. У него могут сохраниться сам курс обучения, электронная переписка с преподавателем, к которым можно обращаться по мере необходимости.

Использование современных технологий и дистанционного обучения предоставляет нам возможность легко формировать виртуальные профессиональные сообщества (например, сообщества учителей), учителям общаться между собой, обсуждать проблемы, решать общие задачи, обмениваться опытом, информацией и т.д.

Несмотря на множество достоинств, дистанционное обучение имеет и свои недостатки. Один из главных недостатков дистанционного обучения - отсутствие прямого очного общения между учащимися и преподавателем. Когда рядом нет человека, который мог бы эмоционально окрасить знания, это значительный минус для процесса обучения.

Дистанционное обучение накладывает ряд своих требований на организацию учебного процесса, таких как необходимость в персональном компьютере и доступе в Интернет, высокие требования к постановке задачи на обучение, администрирование процесса, организации мотивации слушателей.

Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося. Отсутствует постоянный контроль над обучающимися. Как правило, учащиеся ощущают недостаток практических занятий.

Одной из ключевых проблем дистанционного обучения остается проблема аутентификации пользователя при проверке знаний. Большинство дистанционных программ предполагает очную экзаменационную сессию. Отчасти эта проблема решается с установкой видеокамер на стороне обучающего и соответствующего программного обучения.

К существенным недостаткам системы дистанционного обучения относится высокая стоимость построения системы дистанционного обучения. На начальном этапе создания системы велики расходы на создание системы дистанционного обучения, самих курсов дистанционного обучения и покупку технического обеспечения. Необходимо отметить, что разработка курсов дистанционного обучения – трудоемкий процесс. Создание одного часа действительно интерактивного мультимедийного взаимодействия занимает более 1000 часов профессионалов. Один из путей решения этой проблемы – это поиск или создание и использование существующих видео- и аудиофайлов, использование методов постепенного усложнения дистанционных курсов.

На сегодня одной из важных составляющих модернизации современного образования является введение дистанционных технологий. Дистанционные технологии предназначены для создания образовательного пространства, способствующего самоопределению учащихся, через организацию курсов по выбору, информационную работу и профильную ориентацию. Субъектами дистанционного обучения являются все участники совместного дистанционного учебного процесса независимо от их пространственного и временного присутствия, в результате которого каждый из них приобретает свою систему знаний, умений и навыков, личностных качеств, являющимися новыми для него по отношению к уже имеющимся.

Дистанционное обучение является социально-ориентированной технологией обучения, обеспечивающей конституционное право и социальные гарантии всех граждан России в области образования, реально позволяющей получать высшее образование представителям всех социальных слоев населения, прежде всего – жителям отдаленных сельских районов [4]

Литература

1. *Воротницкий, Ю.И.* Тенденции применения новых информационных технологий в образовании/ Ю.И. Воротницкий, А.Н. Курбацкий, Н.И. Листопад<http://www.biometrika.tomsk.ru/tenden.htm>
2. *Лернер, И.Я.* Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981.

3. Дистанционное образование // <http://edu.userline.ru/about/oco.php?2&design=graf&lang=RUS>.

4. Пикалов, Д.В. Дистанционное образование в Ставропольском государственном университете: задачи и перспективы / Д.В. Пикалов // Компьютерные учебные программы и инновации. – 2004. – № 5.

§4. Метод групповой работы как форма активного обучения

Современные подходы к профессиональной подготовке взрослых рассматриваются как комплекс средств, направленных на формирование у личности отношения к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности. Значительную роль в становлении специалиста занимает педагогическое сопровождение. Более динамичными становятся процессы появления нетрадиционных форм, методов и средств обучения, усложняются знаковые системы кодирования и передачи информации, актуализируются вопросы доступности, качества и эффективности образовательных программ.

Потребность практики в высококвалифицированных специалистах ставит вопросы поиска эффективных путей использования активных методов обучения. Разработан целостный подход к анализу теоретико-методологических основ формирования личности в процессе его профессиональной подготовки (В.С. Гершунский, Ф.Н. Гоноболин, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Б.Т. Лихачев, Л.М. Митина, Н.Д. Никандров, А.И. Пискунов, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.).

В настоящее время проблема повышения качества отечественного образования вызывает необходимость совершенствования образовательных технологий.

Активное обучение - одно из мощнейших направлений современных педагогических исканий. Проблема поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся остро ставилась в разное время разными авторами. Предлагались самые разнообразные варианты ее решения: увеличение объема преподаваемой информации, ее спрессовывание и ускорение процессов считывания; создание осо-

бых психологических и дидактических условий учения; усиление контрольных форм в управлении учебно-познавательной деятельностью; широкое использование технических средств. В 70-е гг. XX столетия проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях по проблемному обучению М.И.Махмутова, И.Я. Лернера и других.

Независимо от этих исследований шел поиск и так называемых активных методов обучения (АМО), обеспечивающих интенсивное развитие познавательных мотивов, интереса, способствующих проявлению творческих способностей в обучении. В целом активное обучение можно представить следующим образом: принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания; достаточно длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия); самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых; постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей [1].

Значительный интерес в профессиональном образовании взрослых представляют активные методы обучения, сущность которых – в создании дидактических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности обучаемых.

Новые потребности в высокопрофессиональных специалистах невозможно удовлетворить без существенной перестройки системы профессиональной подготовки кадров. В связи с этим необходимость внедрения в учебный процесс современных технологий обучения, развивающих творческие способности обучаемых и повышающих их заинтересованность в усвоении материала, не вызывает сомнения.

Для эффективной реализации введения в логику изучения дисциплин специально-научного цикла личностно-развивающих ситуаций с заданиями педагогически-ориентированного содержания мы считаем необходимым при их разработке следующее: реконструкция процессу-

ального аспекта изучения специально-научных дисциплин через имитацию типичных педагогических ситуаций; внесение корректив в содержание дисциплин предметного блока с учетом их педагогической профилизации; учет уровня развития готовности каждого обучающегося к применению специально-научных знаний при анализе заданий педагогически-ориентированного содержания; включение их в ситуации реального педагогического процесса, привлечение их к исследованию наиболее актуальных проблем в практике деятельности медицинского работника; использование элементов рефлексии, самоконтроля, самооценки как необходимого компонента «решения» ситуационных педагогических заданий.

Так, Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик [2], исходя из понимания ситуации в качестве целенаправленной дидактической конструкции, обеспечивающей целостность учебно-воспитательного процесса через связи его компонентов (цель, содержание, деятельностные характеристики), выделяют следующие базовые личностно-развивающие ситуации, которые способствуют более полному освоению дисциплин специально-научного цикла:

- ценностно-смыслового выбора, которые проявляются и формируются в результате постановки студентов в ситуацию выбора целей педагогической деятельности, оптимальных методов и приемов достижения цели. Специфика данной ситуации заключается в осознании личностного смысла педагогического образования, актуализации ценностно-смыслового содержания педагогических проблем, которая будет способствовать выработке ценностных ориентаций и целевых установок в будущей профессиональной деятельности, проявлению профессионально-значимых качеств студента;

- поисково-ориентированные, особенность которых заключается в организации творческого поиска путей решения возникающей на базе специально-научного знания педагогической проблемы. Творческий поиск стимулирует профессиональный интерес к объективному познанию педагогической реальности, что обеспечивает в условиях данной ситуации студентам осознавать значимость и место изучаемых явлений, объектов в сфере предстоящей педагогической деятельности;

- практико-имитационные, направленные на воссоздание педагогической реальности в условиях игровой, либо квазипрофессиональной деятельности, ставящие студентов в ситуации, требующие приложения ответственных, волевых, нравственных, интеллектуальных и других усилий; самостоятельной постановки задачи, нахождения средств для ее решения, вследствие чего стимулируется самореализация личностного потенциала студента, происходит осмысление профессионально-личностного опыта, выработка собственной педагогической позиции;

- рефлексии и самооценки – это ситуации, отражающие осознание студентом себя как профессионала, своих собственных способностей, профессиональных действий, критический анализ содержания самого знания; актуализирующие установку на самосовершенствование в сфере педагогической деятельности. На базе этих ситуаций определяется ценностное отношение к процессу и результатам профессиональной деятельности, осуществляется самооценка уровня подготовленности к педагогическому труду, производится самокоррекция

В.А. Сластенин и др. отмечают, что подобное разграничение ситуаций носит достаточно условный характер и осуществляется с целью более логичного обоснования путей формирования профессионально-педагогической направленности. В реальности в каждой из выделенных ситуаций в разной степени проявляются все компоненты структуры профессиональной направленности будущего студента, также, в свою очередь, все эти ситуации являются гранями, аспектами единой целостной ситуации развития личности будущего специалиста [3, с.84].

По данным исследования, проведенного Центром инновационных образовательных технологий Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета, к психолого-дидактическим условиям, способствующим возникновению и функционированию представленного комплекса личностно-развивающих ситуаций, следует отнести: субъектно-смысловой характер взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса через создание атмосферы субъективного признания; творческое взаимодействие в общении со студентами, дающее возможность выбора, оценки и свободного выражения своего мнения, отношения, взглядов и т.д.; передачу личностного опы-

та через общение субъектов в образовательном процессе, основанном на доверии и сотрудничестве; актуализацию мотивационно-ценностных ресурсов учения и собственных мотивов деятельности субъектов через процессы целеполагания, планирования, прогнозирования, оценки, самоконтроля, самопознания [2].

Таким образом, обращение к содержанию базового научного знания сквозь призму педагогического опыта в условиях проектирования личностно-развивающих ситуаций обеспечивает выполнение информационных и мотивационных функций профессионального образования, способствуя развитию профессиональных взглядов, убеждений, ценностных ориентаций. Вовлекая студентов в личностно-развивающую ситуацию, актуализирующую профессиональные мотивы, профессионально-ценностные ориентации и саморазвитие, преподаватель объективно моделирует в его сознании то поведение, тот смысл, который будет для него иметь будущая профессиональная деятельность.

Следует отметить, что в последние годы многие педагоги ищут такие подходы к построению учебного занятия, чтобы добиваться наиболее высокой их эффективности. Однако не все они одинаково применимы в различных условиях образовательных учреждений. Вместе с тем в современной педагогической литературе все же нашли отражение некоторые из них, применение которых прошло достаточно протяженное по времени практическое испытание.

По нашему мнению, учебный процесс должен быть увлекательным и результативным, т.е. направленным на максимальное достижение поставленных целей. Активные методы обучения, в отличие от традиционных, предполагают непосредственное участие обучаемых в формировании необходимых знаний, навыков и умений. Вместе с тем следует отметить, что сам термин «активные методы обучения» не является строго научным, так как все методы обучения изначально рассчитаны на активную совместную работу обучающего и обучаемого. Употребляя же термин «активные методы», обычно имеют в виду те способы и приемы обучения, которые ориентированы, прежде всего, на активную познавательную и практическую деятельность самих обучаемых.

Вместе с тем важно помнить о необходимости правильного выбора применяемых в учебном процессе методов обучения. Для этого следует учесть целый ряд взаимосвязанных факторов, наиболее важными из которых являются: цель применения метода, его педагогические функции, положительные и отрицательные стороны, уровень образовательной подготовки обучаемых и др. Каждый из рассмотренных методов в учебном процессе реализуется через соответствующие приемы и с применением необходимых средств обучения [4].

Далее рассмотрим предлагаемый Центром инновационных образовательных технологий Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета самый популярный метод активизации обучающихся –метод групповой работы. Под групповой работой понимается совместная деятельность людей в группах по 3-9 человек по выполнению отдельных заданий, предложенных преподавателем. Члены группы сами устанавливают регламент общения, самостоятельно направляют свою деятельность, доверяя наиболее компетентному и организованному лидеру представлять результаты работы группы тем, от кого получено задание или с кем по сценарию занятия группа вступает во взаимодействие.

Групповая работа преследует следующие цели: улучшение информированности членов группы; при этом улучшаются горизонтальные коммуникации и взаимопонимание; разработка новых идей, решений, повышение активности членов группы и стимулирование их к нахождению новых вариантов.

В процессе групповой работы создается коллектив единомышленников, способных к сотрудничеству и взаимопомощи. Коллективный поиск аргументации, позволяющий осуществить многоаспектную экспертизу любой идеи: защитить ее, подвергнуть критике, реально осмыслить и прогнозировать потенциальные проблемы.

Для повышения эффективности групповой работы необходимо соблюсти следующие условия: члены группы должны познакомиться, чтобы общаться (желательно, чтобы члены группы взаимно дополняли друг друга);целесообразно объединить в группу людей с разным уровнем знаний или с разными профессиональными знаниями; проблемы,

предлагаемые для обсуждения, должны быть актуальны и понятны, вызывать у членов группы практический интерес; роль лидера в группе в основном координационная, направляющая.

Эффективно работающую группу отличают такие особенности: естественность внешнего и внутреннего общения; члены группы откровенны друг с другом; сотрудничество и общение направлены на решение поставленных целей и задач; роли и регламент работы подвижны; отношение к работе реалистическое; максимально используются способности всех членов группы; члены группы проявляют инициативу, стремятся к новому, готовы к самосовершенствованию; за проделанную работу все несут равную ответственность.

Однако, чтобы группа соответствовала перечисленным требованиям, преподаватель должен опосредованно обучать групповой работе. С этой целью можно использовать ряд приемов.

Знакомство друг с другом. Каждый член группы сообщает имя, фамилию (в случае необходимости - место работы, должность), личные качества, которые будут помогать или мешать работе с ним, что-то интересное о себе. Для ускорения знакомства можно написать на табличке свое имя и поставить перед собой на стол.

Визитная карточка группы. Предложите группе придумать знаки и символы группового отличия: название, девиз, под которым группа собирается работать, визуальный символ.

Предложите группе начать работу и «отключиться».

На вопросы, удивление и возмущение не отвечайте. Паузу держите до 10-15 минут. Эта операция мобилизует и концентрирует внимание группы, выделяет организационных лидеров, ведет к групповой самоорганизации.

Деление группы на микрогруппы.

В случае необходимости группа делится на подгруппы; в подгруппе обсуждают проблему, находят ее решение и на совещании всей группы докладывают о результатах. Группа анализирует полученные результаты, обсуждает их и находит причины возникновения проблемы.

Важнейшим моментом групповой работы при применении активных методов обучения является групповая дискуссия, возникающая

при поиске и выработке коллективных решений. В этом случае преподаватель должен правильно организовать эту дискуссию, не допуская перехода ее в неуправляемый и беспредметный разговор. Дискуссия бывает эффективной, когда ее участники владеют техникой аргументации и контраргументации.

Представляем общие рекомендации по формулировке и представлению аргументов. Необходимо оперировать простыми, ясными, точными и убедительными понятиями. Способ и темы аргументации должны соответствовать особенностям темперамента, характера членов группы. Аргументирование не должно быть декларативным или звучать как монолог. Точно расставленные паузы оказывают большое воздействие. Необходимо избегать пустых, ничего не значащих фраз, суждений и оценок.

Следует избегать простого перечисления фактов, лучше излагать преимущества или последствия, вытекающие из них, употреблять понятную терминологию, избегать неделовых выражений и формулировок, затрудняющих понимание. Рекомендуется сначала перечислить преимущества, а потом недостатки; избегать обострения отношений - для этого целесообразно принять свою вину: «По-видимому, я недостаточно четко изложил свою мысль»; попытаться повторить сказанное: «Позвольте, я повторю свою мысль еще раз...»; уточнить содержание претензий: «Правильно ли я Вас понял?»; проявить уважение к мнению оппонента, признавая его правоту в той или иной степени: «В какой-то степени я могу с Вами согласиться, однако...» или: «Это интересный подход к проблеме, который я, честно говоря, упустил из виду; вместе с тем...».

И, наконец, не следует парировать каждое возражение, нужно показать, что и вам не чужды человеческие слабости, любое несогласие с замечанием нужно исчерпывающе объяснить оппоненту, так как корректное опровержение, замечание в дискуссии часто могут поднять шансы на успех. Соблюдайте правила хорошего тона.

Существуют *техники аргументации и контраргументации*.

Для аргументации, опровержения доводов, противопоставления можно использовать:

- фундаментальный подход, суть которого заключается в том, что вы сразу же знакомите оппонента с фактами, сведениями, которые являются основой вашего доказательства;

- метод поиска противоречий состоит в том, что выявляются противоречия в доводах, в аргументах оппонента;

- метод достижения последовательности выводов. В этом случае постепенно, шаг за шагом, посредством частичных выводов вы подводите оппонента к желаемому выводу;

- метод образного сравнения (наглядности) - придает яркость, образность, наглядность своим доводам, для этого можно использовать рисунки, схемы, графики, символы и др.;

- метод «да, но...» заключается в том, что вы признаете, соглашаетесь, с одной стороны, а потом указываете на другую сторону. Пример: «Вы совершенно правы. Но учли ли Вы то, что...?»;

- метод деления. Все имеющиеся аргументы неточны, противоречивы, ошибочны. Начинать обсуждение лучше с ошибочных аргументов;

- метод игнорирования: временно откладывать, не обсуждать какой-либо аргумент, довод, если он не может быть ни опровергнут, ни принят;

- метод акцентирования. При этом приеме акценты делаются на те выводы, доводы, которые интересуют одного из оппонентов.

При групповом обучении очень велика роль групповых консультаций - особой формы проведения занятий, основным содержанием которой является разъяснение слушателям отдельных, часто наиболее сложных или практически значимых вопросов изучаемой программы.

Проведение групповых консультаций в профессиональном экономическом обучении позволяет обеспечить максимальное приближение обучения к практическим интересам и запросам каждого слушателя с учетом имеющегося у него опыта и степени индивидуального восприятия изучаемого материала. Вместе с тем, обеспечивая активизацию познавательной деятельности слушателей, групповые консультации являются одним из наиболее результативных методов закрепления полученных знаний.

Групповые консультации проводятся, как правило, в случаях, когда необходимо подробно рассмотреть практические вопросы, которые были недостаточно или совсем не освещены в учебно-методических материалах; когда слушателям оказывается помощь в самостоятельной работе, в подготовке к выполнению практических заданий, к написанию рефератов или выпускных работ, сдаче экзаменов и зачетов; когда слушатели самостоятельно изучают те или иные нормативные документы, инструкции, положения, постановления или методики, имеющие отраслевое и межотраслевое значение.

Программированная групповая консультация является специфической формой проведения групповых консультаций, сочетающей в себе элементы проблемного обучения и программированного контроля знаний. Практика показывает, что занятия в такой форме проходят тем эффективней, чем больше вопросов задают слушатели и чем шире и предметней их содержание. Количество вопросов зависит иногда от неправильно выбранной темы (тогда их мало). Но бывает, что тема подобрана правильно, а вопросов все равно мало.

Такая ситуация объясняется по меньшей мере двумя причинами: тема настолько нова, что слушатели просто не представляют себе всех трудностей, с которыми им придется встретиться на практике, так как не располагают еще соответствующим опытом; у слушателей сложилось ошибочное мнение о простоте рассматриваемой проблемы, причиной которого может быть неправильная оценка ее глубины, незнание всех ее нюансов или просто излишняя самоуверенность, завышенная оценка своего прошлого опыта.

В этих случаях преподаватель должен сам предложить вопросы слушателям, т.е. запрограммировать консультацию. Важно, чтобы эти вопросы были составлены на основе изучения ошибок и трудностей, с которыми слушателям приходится встречаться на практике в ходе научных рекомендаций или применения нормативных актов, являющихся предметом изучения. На подготовленные вопросы преподаватель сначала просит ответить слушателей, а затем проводится анализ и обсуждение неправильных ответов. Преподаватель дает разъяснение по возникающим у слушателей дополнительным вопросам в связи с их ошибочными ответами.

Хорошо подготовленная и умело проведенная консультация может стать одним из наиболее эффективных методов повышения уровня подготовки специалистов.

Самый важный этап - выбор темы. Особенно необходимы консультации по темам, связанным с совершенствованием практической подготовки слушателей в определенной области их деятельности. Определение круга актуальных проблем, требующих обсуждения. Окончательное содержание консультации определяется на основе анализа пожеланий слушателей путем опроса. Подготовка консультаций требует группировки поступивших от слушателей вопросов по подтемам или направлениям и определения рациональной последовательности их рассмотрения на консультации. Очень полезно приглашать на консультацию специалистов из организаций, имеющих наибольший опыт в рассматриваемой области практической деятельности. Начинать консультацию следует с объяснения темы, ее целей и задач, знакомства с приглашенными специалистами. Далее необходимо ознакомить слушателей с тем, по каким признакам произведена группировка вопросов и в какой последовательности они будут рассматриваться. Очень важно создать непринужденную, доверительную обстановку, чтобы каждый, не стесняясь, мог задать любой интересующий его вопрос и получить на него точный обстоятельный ответ. Но консультация должна проводиться строго по намеченному плану, а не превращаться в неорганизованную беседу. Особое внимание на консультации рекомендуется уделять вопросам, по которым возможны различные толкование или различные подходы, предупреждая тем самым серьезные ошибки и упущения слушателей в будущей работе.

На консультациях должен находиться материал справочно-информационного характера, особенно труднодоступный или недавно выпущенный.

В процессе групповой работы могут произойти конфликтные ситуации. Для их урегулирования можно рекомендовать некоторые приемы, например: поменять членов группы, поставить перед находящимися в конфликте членами группы единую цель, достичь которую можно лишь совместными усилиями, расширить групповое общение и пр.

При появлении недоразумений группа может пригласить представителей других групп или использовать так называемые советы третьих лиц (эксперты, консультант, преподаватель).

При межличностных отношениях следует помнить правило: конфликт невозможен, если его избегает одна из сторон, даже в ущерб своим интересам. Однако развитие событий происходит через конфликты, но только открытые конфликты могут решаться способами, содействующими росту и развитию. Избегайте надуманных конфликтов типа «против кого играем?». Необходимо содействовать переводу закрытых конфликтов в открытые, формированию содержания конфликта, ясности позиций сторон, осознанию разрешимости конфликта в общих интересах. Добейтесь внимания и сотрудничества членов группы, контроля за соблюдением регламента. Необходимо предвидеть возможные варианты хода обсуждений, их результаты и обдумать соответствующее реактивное поведение. Подготовьте общие и частные вопросы, не торопитесь делать выводы, высказывать свое мнение, больше наблюдайте, не затягивайте дискуссию, но старайтесь обсудить все важные проблемы.

Следует учесть, что для качественного применения активных методов обучения в группе необходимо подготовиться и подготовить участников предстоящего занятия к следующему.

Главнейшая задача - подготовить себя к активному общению в совместной групповой деятельности. Быть самим собой, соблюдать паритетность в общении, ценить разнообразие мнений и мыслей: каждый должен быть услышан. Активно принимать участие в системе коммуникации в группе, уметь ставить вопросы, переадресовывать их другим, а также остроумно отвечать на них, давая понять, что ответственность общая. Управлять незаметно, отказаться от внешних, авторитарных методов воздействия: возникающее межгрупповое напряжение снимается при общих целях совместными действиями, без применения давления. Учитывать потребности и интересы личностей и групп во время дискуссий. Иметь в запасе приемы, вызывающие интерес. Активно участвовать в подведении итогов, обсуждении и оценке пережитого и понятого. Иметь логический механизм подведения итогов.

Неквалифицированная организация групповой работы часто ведет: к неадекватной эмоциональной реакции и последующему неадекватному поведению отдельных членов группы; к нежеланию участвовать в работе; к стремлению вступить в конфронтацию с ведущим; к агрессивным или деструктивным действиям; к скрытому саботажу; к утрате работоспособности; к обнажению личностных проблем и неосознаваемых психологических комплексов.

Таким образом, оценка эффективности активных форм групповой работы связана с обращением к самой личности, усваивающей новые знания на базе собственного опыта. При квалифицированной организации групповой работы такой процесс усвоения знаний перерастает постепенно в процесс их опробования, «примеривания» к собственным целям и задачам, личностным смыслам, характеру и содержанию профессиональной деятельности, будущей или настоящей, и часто – личной жизни.

Литература

1. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
2. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исеев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
3. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / Е.В. Зарукина, Н.А. Логинова, М.М. Новик. – Санкт-Петербург : ГИЭУ, 2010. – 59 с.
4. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – Москва : Высш. школа, 2007.

§5. Кейс-технологии в андрагогическом обучении

Отечественный специалист в области андрагогики С.И. Змеев считает, что технология обучения взрослых представляет собой систему определенных операций, технических действий и функций обучающихся и обучающихся, сгруппированных по основным этапам процесса обучения.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики по вопросам обучения взрослых свидетельствует о том, что имеются определенные критерии и признаки технологии обучения взрослых, такие как диагностичность задания целей обучения; соответствие выбранной технологии обучения общим целям и содержанию образования взрослых и конкретным учебным целям; возможность широкого применения технологии; обеспеченность и эффективность применения компьютерных средств обучения и степень внедрения в образовательный процесс новых информационных технологий [12].

Приобретаемые в процессе профессиональной подготовки знания должны обладать свойством быстрого перехода из потенциальной силы в активно действующую, в регулятор профессиональной деятельности. Как справедливо отмечают исследователи А.Е. Марон и С.А.Филин, в познавательной деятельности взрослого человека мотивационно-ценностные отношения приобретают особую актуальность. При этом мотивированность познавательной деятельности взрослого определяется личностной значимостью знаний. Взрослые обучающиеся непременно подвергают критическому анализу новую информацию, сравнивают предлагаемые решения с проверенными решениями на практике, иногда с их стороны возникает негативный скепсис, активное неприятие нового [12].

В связи с этим преподавателю необходимо создать такую андрагогическую среду, в которой специалисты не могли бы занимать созерцательную пассивную позицию, а, наоборот, стать активными участниками процесса познания.

В своей практической деятельности в обучении взрослых на базе Северо-Восточного федерального университета преподавателями-андрагогами применяются различные активные методы обучения и технологии, о которых уже было сказано выше. Рассмотрим потенциальные возможности в андрагогическом обучении – кейс-технологии.

А.В. Мордовская отмечает, что образовательный потенциал интерактивных технологий и активных методов обучения позволяет преподавать на качественно новом уровне, в интерактивном режиме, когда знания усваиваются обучающимися благодаря активной мыслительной

работе, самостоятельной познавательной деятельности. Процесс обучения приобретает новые грани педагогического взаимодействия, характеризующегося партнерством, педагогической поддержкой, активными способами сотрудничества [13].

Воздействие кейс-метода на формирование личности специалиста нуждается в дополнительных исследованиях. Однако, опираясь на мировой опыт, можно утверждать, что этот метод способствует формированию таких качеств будущего специалиста, в которые нуждается рыночное общество. Как специфический метод обучения, он применяется для решения свойственных ему образовательных задач. Основными преимуществами кейс-метода являются технологизация и оптимизация, методологическое насыщение и применение в обучении различных типов и форм. Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение умениями практического использования материала.

Анализ литературы показал, что исследователи отмечают, что если обратиться к кейс-методу в преподавании, то он выступает как образ мышления преподавателя, его особая парадигма, позволяющая по-иному думать и действовать, развивать свой творческий потенциал. И основными характеристиками этого выступают широкая демократизация и модернизация образовательного процесса, раскрепощение преподавателей, формирование у них прогрессивного стиля мышления, этики и мотивации педагогической деятельности.

Следовательно, кейс представляет собой некоторую ролевою систему. Под ролью понимают совокупность требований, предъявляемых к лицам, занимающим определенные социальные позиции. Высокая концентрация ролей в кейсе приводит к превращению кейс-метода в его крайнюю ролевою форму - игровой метод обучения, сочетающий в себе игру с тонкой технологией интеллектуального развития и тотальной системой контроля. Действия в кейсе либо даются в описании, и тогда требуется их осмыслить (последствия, эффективность), либо они должны быть предложены в качестве способа разрешения проблемы. Но в любом случае выработка модели практического действия пред-

ставляется эффективным средством формирования профессиональных качеств обучаемых.

Как указывают специалисты, работающие с кейсами, важнейшими для данного метода являются его пространственно-временные характеристики. Каждый человек по-разному включается в это пространство, прилагает различные усилия к его упорядочению и использованию с целью достижения желаемого результата деятельности. Социальное пространство очень тесно связано также с социальным временем. Оно отнюдь не сводится к некоторой оболочке социальной жизни, к месту, арене действия людей, а представляет собой саму жизнь: её насыщенность, масштабы, инновационность.

Анализ теоретических источников дает возможность формулировать следующий вывод, что кейс-технологии – это процесс формирования информационного поля, его активизации, организации информационных коммуникаций, столкновения позиций, пополнения поля информацией и использования информации, накапливающейся в нём.

Если обратиться к истории вопроса возникновения данной технологии, то кейс-стади и кейс-технологии (casestudy) - метод, основанный на разборе конкретных ситуаций, впервые был применен в 1924 г. в Harvard Business School (США). По инициативе 22 высших учебных заведений в 1973 г. создан The Case Clearing House of Great Britain and Ireland, ставший лидером по сбору и распространению кейсов, преобразованный в 1991 г. в European Case Clearing House (ЕССН).

На сегодняшний момент существует две классические школы, как основной практический метод обучения – Гарвардский (американская) и Манчестерская (европейская). В рамках американской школы применения кейсов ведется обучение поиску единственного верного решения, европейская школа кейсов предлагает многовариативность решения искомой проблемы. Предлагаемые кейсы могут быть очень объемными, до 20-25 страниц текста и около 8-10 страниц иллюстраций, при этом европейские кейсы в полтора-два раза короче.

Изучение теоретических аспектов применения кейсов в андрагогическом обучении позволило определить, что в данном процессе преподавателю приходится выполнять шесть основных функций.

Функции преподавателя, использующего кейс в процессе обучения

№	Наименование функции	Содержание
1	Гносеологическая функция	Требует высокого уровня гностических способностей преподавателя: быстроты и творческого овладения научными методами познания и изучения, способности к овладению специальными знаниями — знаниями предмета, знаниями по педагогике, психологии, методике преподавания и т.д.
2	Проектировочная функция	Заставляет преподавателя последовательно и рационально строить занятия, побуждает мыслить творчески, создавая специфические разновидности проектов, которыми выступают разработанные методы, приемы и технологии обучения
3	Конструирующая функция	Включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий. В связи с этим каждый раз преподаватель по-новому реализует построение занятия, учитывая особенности аудитории, состояние своей подготовки и т.п.
4	Организационная функция	Организаторские способности проявляются в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность слушателей, объединив их вокруг анализируемой проблемы
5	Коммуникативная функция	Включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса. Предполагает: способность всесторонне и объективно воспринимать человека-партнера по общению; умение вызывать у него доверие, сопереживание в совместной деятельности; быть открытым в общении, делиться информацией; предвидеть и ликвидировать конфликты; справедливо, конструктивно и тактично критиковать; воспринимать и учитывать критику, перестраивая свое поведение и деятельность

6	Воспитательная функция	Направлена на развитие и совершенствование личности слушателя, его общую и профессиональную социализацию. Важны чувствительность преподавателя к особенностям состояния, настроения, мотивации слушателей. Преподаватель должен обладать чувством мера и такта, эмпатией и др.
---	------------------------	--

Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы. Первая фаза представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя.

Для того чтобы образовательный процесс на основе кейс-технологий был эффективным, необходимы два условия: определенная методика использования кейса в процессе обучения и, конечно, хороший кейс.

Кейсы отличаются по объему и содержанию. Это зависит от целей обучения, уровня знаний слушателей, а также от того, какую помощь надо оказывать и какую информацию необходимо предоставлять обучающимся во время процесса принятия решения. Существует целый ряд классификаций кейсов, так, по виду предоставляемой информации различают четыре варианта (табл.2).

Таблица 2

Варианты кейс-метода

Метод	Познание проблем	Получение информации	Определение различных вариантов и принятие решения	Оценка решения
Case-Study-Method	Главная задача: анализ скрытых проблем	Информация предоставляется	Разрабатываются варианты решения проблемы и принимаются соответствующие решения	Сравнение собственного решения с решением, которое было принято в действительности

Case-Problem-Method	Проблемы формулируются явно	Информация предоставляется	Главная задача: с помощью названных проблем и предоставляемой информации разрабатываются варианты решения и принимается решение	Возможно сравнение собственного решения с решением, которое было принято в действительности
Case-Incident-Method	Информация предоставляется фрагментарно	Главная задача: самостоятельное получение информации		
Stated-Problem-Method	Проблемы называются	Информация предоставляется	Приводятся принятые решения, включая их обоснование; возможен поиск дополнительных альтернативных решений	Главная задача: оценка принятых решений

1. Case-Study-Method (кейс без формулирования проблемы): этот вариант отличается большим объемом материала, так как помимо описания случая предоставляется и весь объем информационного материала, которым могут пользоваться участники. Основной упор в работе над случаем делается на анализ и синтез проблемы и на принятие решений.

2. Case-Problem-Method (кейс с заданной проблемой): при этом варианте в ходе описания кейса четко формулируются и проблемы. Таким образом, остается больше времени на разработку вариантов их решения и подробное обсуждение решений.

3. Case-Incident-Method (прикладные упражнения): этот вариант отличается тем, что в центре внимания находится процесс получения информации. По этой причине кейс часто изображается не в полном объеме (фрагментарно). Хотя такая форма работы требует много времени,

ее можно рассматривать как особенно приближенную к практике, где получение информации составляет существенную часть всего процесса принятия решения.

4. Stated-Problem-Method (кейс с принятым решением). Характерной чертой этого варианта является предоставление готовых решений и их обоснований. Задача студентов заключается, в первую очередь, в ознакомлении со структурой процесса принятия решений на практике, в критической оценке принятых решений и, по возможности, в разработке альтернативных решений.

Большинство кейсов состоит только из нескольких страниц текста. Речь идет о так называемых *вербальных кейсах*, которые дают студентам и преподавателям информацию о реальных хозяйственных и общественных ситуациях. Ситуация обычно описывается таким образом, чтобы студенты могли принять решение.

Несмотря на то, что большинство разработанных кейсов можно охарактеризовать как вербальные, они, тем не менее, могут содержать информацию не только в виде письменного текста. Хорошо оформленные кейсы включают таблицы, диаграммы, фотографии, рисунки, карикатуры и т.д.

Ю.А. Шумилова отмечает, что с помощью звукозаписей, фильмов и видеозаписей изучение ситуации может быть оформлено таким образом, что ее описание приобретает характер прямой передачи с места событий, так как лица, участвующие в процессе принятия решения, показываются в фильме или в видеозаписи – это так называемые видекейсы [23].

О.Г. Смолянинова дает разграничения кейсов по содержанию и организации представленного материала, то есть в зависимости от специфических целей обучения:

- кейсы, обучающие анализу и оценке;
- кейсы, обучающие решению проблем и принятию решений;
- кейсы, иллюстрирующие проблему, решение или концепцию в целом. Конкретные ситуации кейсов, обучающих анализу и оценке, делятся в свою очередь, на внеорганизационные и внутриорганизационные [18]:

1. Внеорганизационные кейсы направлены на анализ и уяснение состояния окружения деловой организации, ее внешней среды. В них подробно описываются проблемы вокруг организации (экология, законы, реформы и т.п.). Отличительной особенностью их является отсутствие глубоких и разносторонних материалов о самой организации. В данных кейсах представлены материалы из газет, журналов и отчетов.

2. Внутриорганизационные кейсы формируются по другому принципу. В них представлены факты и события внутри организации. Задачи таких кейсов: обучить решению проблем и принятию решений. Управленческие решения принимаются на основе той информации, которая имеется в кейсах. Поэтому содержание информационного материала должно быть максимально приближено к реальным условиям, раскрывать признаки организационной конфликтности, многовариантности моделей и методов принятия решений, их альтернативности и др.

В. Давиденко выделяет по способу организации материала в кейсах структурированные кейсы, «маленькие наброски», большие неструктурированные кейсы, «первооткрывательские кейсы». В структурированном (*highly structured*) кейсе дается минимальное количество дополнительной информации. При работе с ним обучающий должен применить определенную модель или формулу. Результатом работы с кейсом должно стать оптимальное решение без применения творческого подхода к нему. Другой тип кейсов представляют «маленькие наброски» (маленькие виньетки – *short vignettes*), содержащие, как правило, 1-10 страниц текста и 1-2 страницы приложений. Их назначение – ознакомление слушателей с ключевыми понятиями, требующими от них дополнительных знаний и их познавательного опыта.

Третий тип – большие структурированные кейсы (*long unstructured cases*) объемом до 50 страниц – представляют собой самый сложный из всех видов учебных заданий такого рода. Сложность подобных кейсов состоит в том, что в них содержится подробная информация, порой совершенно ненужная. От слушателя требуется отобрать необходимую для разбора информацию, структурировать ее, распознать подвохи и достойно справиться с ними.

Четвертый тип кейсов – «первооткрывательские кейсы» (*ground breaking cases*) – содержат задания, требующие от преподавателей и обучающихся исследовательских качеств и умений. Разбирая такие кейсы, необходимо не только применить уже усвоенные теоретические знания или практические навыки, но и предложить нечто новое [6].

В своих исследованиях О.Г. Смолянинова выделяет восемь этапов работы с кейсом (табл. 3).

Таблица 3

Этапы работы с кейсом

Этап	Действия
1	Определить цель создания кейса
2	Идентифицировать соответствующую цели конкретную реальную ситуацию или фирму
3	Организовать предварительную работу по поиску источников информации для кейса
4	Собрать информацию и данные для кейса, используя различные источники
5	Подготовить первичный вариант представления материала в кейс
6	Получить разрешение на публикацию кейса
7	Обсудить кейс
8	Подготовить методические рекомендации по использованию кейса

На первом этапе необходимо определить цель создания кейса, например, обучение эффективным коммуникациям внутри предприятия. Для этого можно разработать кейс по конкретному хорошо известному предприятию, описав его коммуникации, используемые менеджерами для организации работы с персоналом внутри фирмы. Разработать вопросы и задания, которые позволят обучающимся освоить различные виды коммуникаций (совещания разного уровня, ежегодный отчет, внутрифирменная газета, объявления, брифинги и пр.).

На втором этапе – идентифицировать соответствующую цели конкретную реальную ситуацию или фирму (сектор экономики).

На третьем этапе – организовать предварительную работу по поиску источников информации для кейса. Можно использовать поиск по ключевым словам в Internet, анализ каталогов печатных изданий, журнальных статей, газетных публикаций, статистических сводок.

На четвертом этапе – собрать информацию и данные для кейса, используя различные источники, включая контакты с фирмой.

На пятом этапе – подготовить первичный вариант представления материала в кейс. Этот этап включает макетирование, компоновку материала, определение формы презентации (видео, печатная и т.д.).

На шестом этапе – получить разрешение на публикацию кейса, в том случае, если информация содержит данные по конкретной фирме.

На седьмом этапе – обсудить кейс, привлекая как можно более широкую аудиторию, и получить экспертную оценку коллег перед его апробацией. Результатом такой оценки может быть внесение необходимых изменений и улучшение кейса.

На восьмом этапе – подготовить методические рекомендации по использованию кейса. Разработать задания для обучающихся и возможные вопросы для ведения дискуссии и презентации кейса, описать предполагаемые действия учащихся и преподавателя в момент обсуждения кейса [18].

Подготовка кейса является многоэтапным процессом, требующим соблюдения определенных этапов, которые в результате повысят качество разрабатываемого продукта.

Анализ литературы показывает, что признаками кейс-метода выступают:

- наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени;
- коллективная выработка решений;
- многоальтернативность решений (наблюдается принципиальное отсутствие единственного решения, приходится иметь дело со спектром оптимальных решений);
- единая цель при выработке решений;
- наличие системы группового оценивания деятельности;
- наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

Технологические особенности кейс-технологии:

- представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры;

- выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией;

- рассматривается как синергетическая технология, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.;

- интегрирует в себя технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых;

- выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идет процесс решения имеющейся проблемы посредством совместной деятельности обучающихся, тогда как в кейс-технологии – формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий;

- концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». Предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчеркивание достижений обучаемых. Именно ощущение успеха выступает одной из главных движущих сил технологии, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивания познавательной активности.

Условно можно выделить ряд этапов реализации технологии работы с кейсом:

- 1-й этап – индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);

- 2-й этап – работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и поиску ее решений;

3-й этап – презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы).

В ходе ознакомления с материалами, представленными в кейсе, необходимо выявить ключевую проблему, отобрать нужную информацию из текста и приложений (финансовый отчет, организационная диаграмма, отчеты), выбрать метод работы (использование математических методов, работа с понятиями, выявление и оценка альтернативного образа действий и др.). При разборе кейса не следует использовать информацию, привлекая дополнительные источники (газетные статьи, данные из Интернета), которые не представлены в нем.

Инструкция к разбору кейса

1. Определить, есть ли вопросы, которые не обозначены в кейсе, но имеют принципиальное значение для анализа его содержания. С этой целью необходимо обратиться к типу и теме кейса или подумать над тем, какие вопросы может задать преподаватель студентам.

2. Выбрать общий аналитический подход к анализу кейса. Как правило, применяют идентификацию и оценку альтернативного образа действий.

3. Отобрать инструменты и главные факты, необходимые для логической поддержки рекомендаций студента.

4. Определить специфический уровень или тип анализа (всесторонний (подробный) анализ; «анализ начала» (предполагает начало анализа с вопроса, который, возможно, задаст преподаватель); беглый анализ (общая обработка вопросов и проблем); специализированный анализ конкретного вопроса или проблемы; интегрированный с привлечением информации из ежегодных промышленных отчетов, технических заметок, личного опыта), который будет представлен аудитории.

После разбора кейса готовится его устная презентация. Определяется время и необходимое оборудование, структура презентации, уровень детализации, визуальные средства, репетиция, планирование выступления; свобода выступления [17].

Далее следует устная презентация кейса. Более выигрышной она бывает, когда презентующий четко определяет цель выступления, говорит свободно, без опоры на написанный текст, ясно излагает мысли с

использованием фактов из кейса и акцентированием ключевых моментов, использует приемы привлечения внимания слушателей, укладывается в точно определенное для сообщения время.

После устной презентации проводится дискуссия. Преподаватель может использовать один из шести форматов дискуссии:

1) преподаватель – слушатель: «перекрестный допрос» (преподаватель задает ряд вопросов по логике рассуждений слушателя);

2) преподаватель – слушатель: «адвокат дьявола» (слушатель выступает в роли адвоката, привлекая для доказательства определенные факты, концептуальную или теоретическую информацию, личный опыт, в обсуждение могут быть включены и другие обучающиеся);

3) преподаватель – слушатель: гипотетический формат (преподаватель излагает гипотетическую ситуацию шире, чем позиция и рекомендация слушателя, которому будет предложено ее оценить);

4) обучающийся – обучающийся: конфронтация и/или кооперация (все слушатели участвуют в дискуссии или конфронтации, оспаривая мнение выступающего или других участников);

5) обучающийся – обучающийся: «играть роль» (слушатель по просьбе преподавателя выбирает определенную роль, посредством которой взаимодействует с другими обучающимися);

6) преподаватель – группа: «безмолвный» формат (преподаватель задает вопрос конкретному слушателю, а затем всей группе, если не получит правильного ответа).

При обсуждении преподаватель может предложить обучающимся различные роли:

– «эксперта-очевидца» (эксперта для всестороннего или специализированного анализа кейса);

– «поручителя» (наблюдателя, кто видит и следит за неверным ходом рассуждений, приводящим в тупик);

– «вошедшего в образ» (определенного человека для отождествления себя с ним и анализа его характера);

– «поставщика фактов» (эксперта для беглого анализа ситуации);

– «знатока индустрии» (должностного лица для анализа влияния тенденций развития промышленности на конкретную ситуацию кейса);

– «у меня есть опыт» (эксперта, апеллирующего к собственному опыту);

– «вопрошающего» (участника, задающего вопросы по ключевым моментам хода и целей анализа);

– «упаковщика» (исполнителя роли, целью которой является интеграция различных анализов для увязывания их с главными проблемами кейса) [13].

Как правило, обсуждение проходит в форме открытой дискуссии. Задача преподавателя руководить обсуждением, выслушивать доводы и аргументы его участников. Он должен выбрать одну из стратегий поведения в процессе работы над кейсом: дает ключи к разгадке посредством наводящих вопросов или дополнительной информации; по необходимости сам дает ответ; занимает пассивную позицию, ограничиваясь только подведением итогов дискуссии.

По завершении обсуждения преподаватель дает оценку дискуссии и, в целом, обучению по кейсу, делая обобщения и выводы.

Педагоги-кейсологи тщательно проверяют и перепроверяют информационную базу кейса, стараются добиваться максимального соответствия ситуации кейса с ситуацией реальной жизни, что позволяет с большой уверенностью добиться достоверности кейса.

Далее мы представляем разработанные кейсы, применяемые на курсах повышения квалификации работников образования, менеджеров, государственных служащих, также при переподготовке на юридические специальности.

Кейсы для работников образования

Алгоритм работы с кейсом:

1. Подготовка кейса преподавателем.
2. Индивидуальная самостоятельная работа слушателей с кейсом.
3. Анализ практической ситуации в подгруппе (микрогруппе).
4. Предварительное обсуждение ситуации в аудитории (методы проверки могут быть традиционными – устный фронтальный опрос, взаимопроверка, ответы по карточкам и т.д. и нетрадиционным – тестирование, рейтинг и т.д.).

5. Межгрупповая дискуссия (представители подгрупп презентуют итоговый материал, выступают с анализом и предложениями).

6. Подведение итогов.

Кейс «Авторитет». Дискуссия на заседании педсовета.

-Учителю приходится все время быть разным: когда-то настаивать на своем, а когда-то и согласиться с ребятами, уступить им, признать их правоту!

-Но такое признание подрывает наш авторитет, ослабляет позицию! Разве детям позволено обсуждать требования учителя? Тогда в школе не видеть ни порядка, ни дисциплины!

-Описания ваши понятны, но чего стоит дисциплина, если она – следствие авторитаризма, что называется, из-под палки, под страхом, а не из уважения к учителю?

Авторитет и авторитарность – понятия однокоренные, то есть восходящие к некоему изначально общему смыслу, и в то же время – взаимоисключающие, поскольку и без того пользующемуся уважением учащихся педагогу вовсе не нужно быть жестким с ними, подавлять их своим «Я», а учителям, склонным подавлять других, трудно рассчитывать на подлинный авторитет.

Задания:

1. Согласны ли Вы с таким утверждением?
2. На чем основан авторитет? Это черта личности или атрибут профессии? Говорят, авторитет завоевывают. С кем (с чем) эта «война»? Как «побеждать»?
3. Где и почему Вы ощутили себя авторитетом – в семье, в быту, в школе, в вузе? Приходилось ли Вам проявлять авторитаризм? К чему это привело?

Кейс-задача № 1.

Педагогический коллектив школы работает над общей научно-методической темой «Реализация дифференцированного подхода как фактор развития современной школы». Одним из этапов работы над темой стало обобщение опыта учителей школы по реализации технологии дифференцированного обучения. В ходе анализа деятельности пе-

дагогического коллектива были выделены такие виды дифференцированного обучения, как по целям обучения (группы педагогической поддержки, работы с одаренными, предвузовской подготовки); по содержанию обучения (профильные классы); по методам и технологиям (группы развивающего обучения, коллективного способа обучения, работающие по авторским методикам); по уровню умственного развития (уровню достижений).

Вопросы:

1. Углубленное изучение использования дифференцированного обучения в системе деятельности педагогического коллектива, группы учителей или отдельного учителя составляет объект _____ контроля.

2. По **организационному уровню выделяют**.....

3. Установите последовательность этапов технологии разноуровневого обучения.

Кейс-задача № 2.

Десятиклассница Марина стала победительницей в трех школьных олимпиадах – по математике, иностранному языку и культурологии. Учителя-предметники, посоветовавшись с классным руководителем, решили включить ее в школьные команды по математике и иностранному языку для участия в городском туре олимпиад по этим предметам. Но Марина неожиданно отказалась участвовать в городской олимпиаде по математике и попросила включить ее в команду на олимпиаду по культурологии, мотивируя свой отказ тем, что олимпиада по математике потребует большой подготовки, а ей хочется попробовать свои силы в культурологии, поскольку она уже три года занимается народным фольклором в творческом объединении «Соловушка» и собирается поступать на факультет культуры и искусств. Родители поддержали просьбу дочери. В результате между Мариной и учителем математики возник конфликт: учитель неоднократно занижал ей оценки за ответы на уроках, неизменно комментируя: «Вы же собираетесь всю жизнь в хоре петь, вам хорошие оценки по математике не нужны». В результате в конце полугодия родители Марины перевели ее в другую школу.

Вопросы:

1. Творческие объединения обучающихся относятся к формам организации _____

2. Создание коммуникативных барьеров, демонстрация своего превосходства перед детьми относится к педагогическим ошибкам _____

Кейс-задача № 3.

Учитель биологии разработал и апробировал программу модульного обучения для учащихся 10 класса. В рамках изучения каждой темы учащиеся работали с модулем, который включал точно сформулированную учебную цель; банк информации (собственно учебный материал); методическое руководство по достижению целей; практические занятия по формированию необходимых умений; контрольную работу, которая строго соответствовала целям, поставленным в данном модуле. Результаты реализации модульного курса позволили утверждать, что у учащихся повысились как мотивация обучения, так и уровень усвоения учебного материала по предмету в целом. При этом многие учащиеся первоначально испытывали сложности в планировании и организации самостоятельной деятельности, самооценке ее результатов. Для решения этих проблем учителем были разработаны памятка ученику для работы с модулем, внедрена система рейтингового оценивания, осуществлен подбор средств обучения, позволяющих максимально индивидуализировать работу по модулю.

Вопросы:

1. Контрольная работа по учебному модулю относится к методам _____ контроля в обучении.

2. К правилам реализации принципа сознательности и активности ученика в процессе модульного обучения относятся следующие: ...

3. Установите последовательность этапов технологии модульного обучения.

Кейс- задача № 4.

При подготовке к школьному конкурсу юных талантов классный руководитель предложил восьмикласснице Наташе, которая учится в музыкальной школе и является победителем и дипломантом многих всероссийских конкурсов юных исполнителей, принять в нем участие и защитить честь класса. Наташа отказалась, заявив, что это «не ее уровень». В этот же день классному руководителю позвонила мамы девочки и сказала: «Оставьте Наташу в покое. Не мешайте ей реализовывать свои способности. Сейчас она готовится к всероссийскому конкурсу. У вас в классе еще двадцать человек. Нельзя же постоянно эксплуатировать Наташин талант».

Вопросы:

1. Тип воспитания, когда родители питают большие надежды в отношении будущего своего ребенка и требуют подчинить свою жизнь цели – достичь успехов в обществе, называется ...

2. Установите последовательность этапов технологии организации воспитательного процесса.

3. Чувство солидарности с группой или классом, осознание себя частью коллектива, готовность к действиям в пользу группы называется ...

Кейс «Педагогическая этика*».

В массовой общеобразовательной школе работает учительница К. Коллеги считают ее опытным учителем, творчески относящимся к своей работе, умным собеседником, отзывчивым и чутким человеком. Ученики также с большим уважением относятся к ней, отзываясь о К. как о справедливом и интересном человеке, друге, учителе, способном доходчиво объяснить учебный материал. За годы работы в школе у неё с учениками не произошло ни одного деструктивного конфликта. Длительное время К. была уверена, что преподавание – это её призвание. В этой же школе обучается ее сын. Ребенок умный, нестандартный, успешно обучающийся, с задатками лидерства.

* Ситуация кейса предложена Н.Ф. Хафизовой

Но в течение нескольких лет обучения этот ребенок отличается еще и вызывающим поведением, постоянно нарушает дисциплину на уроках и перемене. Мама-учительница все эти годы была в курсе происходящего, проводя со своим сыном беседы, но это улучшало ситуацию лишь на время, после чего все возвращалось в русло прежнего поведения. Поведение ребенка неоднократно разбиралось на педагогическом совете; на последнем из них последовало наказание – отстранение ребенка на месяц от учебных занятий с переводом его на самостоятельное обучение. Естественно, об этом стало известно параллели старших классов, в которых и преподает учительница К. (в том числе в классе своего сына). Также маме в комиссии по делам несовершеннолетних вынесено предупреждение за неудовлетворительное исполнение родительских обязанностей. Это обстоятельство с непреодолимой силой высветило для К. давно вызревавший в ее душе вопрос: имеет ли она моральное право на продолжение работы по любимой профессии?

Вопросы:

1. Предложите варианты разрешения этой ситуации. Аргументируйте предложенные варианты.

2. Выделите этические ценности, которые лежат в основании приведенной аргументации.

3. Как Вы считаете, нравственная чистота учителя – это миф или реальность? В чем проявляется нравственное совершенство учителя?

4. Что значит быть самим собой в профессии? Каково соотношение профессиональной чести и человеческого достоинства?

Научно-исследовательские кейсы для педагогов*.

Кейс № 1.

Франц Шуберт родился в предместье Вены в семье учителя. Мальчик рано приобщился к музыке. Отец и два старших брата были музыкантами-любителями, они стали первыми учителя Франца. Музыкальный талант Франца проявился в удивительной способности к игре на

* Предложены А.В. Виневской.

разных музыкальных инструментах, пению и необычно быстром постижении правил гармонии. В семье был принят обычай домашнего музицирования: отец играл на виолончели, братья на разных инструментах. Вскоре Франц стал принимать участие в домашнем исполнении струнных квартетов, играл партию альтя. Свое первое музыкальное произведение Франц сочинил в 13 лет.

Вопросы:

1. Можно ли утверждать, что обстановка, в которой жил мальчик, помогла развиться его талантам?
2. Как родители поддерживали талант мальчика?
3. Как музицирование влияет на развитие личности?
4. Какими еще способностями можно развивать личность ребенка?

Кейс № 2.

В работах Уайзмана, который изучал в 1951, 1957, 1963 гг. влияние среды на успеваемость детей, показал, что экономические условия, то есть социальная среда, оказывают существенное влияние на успеваемость школьников. Бедность, негативное влияние сверстников - социальные причины, порождающие неуспеваемость.

В работах Бенкса приводятся аналогичные данные, а именно: дети наименее обеспеченных родителей составляют основной процент отсева в школе.

Американский исследователь Блум выявил, что различие в коэффициенте умственного развития детей, выросших в благополучных и неблагополучных семьях, доходит до 20 баллов, в том числе влияет на отношение детей и подростков к учебе и во многом определяет ее успешность.

Вопросы:

1. Можете ли вы привести данные, которые доказывают или опровергают позиции авторов?
2. Как социальная среда влияет на успеваемость школьников?

Кейс по маркетингу* (на основе кейса В.Швец)

Преамбула.

Знание и прогнозирование объёма рынка кинопроката является одним из ключевых факторов для наличия возможности корректной оценки конкурентного положения кинотеатра, его финансового потенциала, эффективности конкурентной стратегии, перспектив окупаемости, необходимости и размера инвестиций.

Условия.

Среднемесячный фактический бокс-офис города N с населением 294 138 чел., при одном действующем в течение двух лет трехзальном кинотеатре «Синема» в ТРЦ «Туймаада» составляет 3,98 млн руб. и среднемесячная посещаемость — 20 000. В ТРЦ «Туймаада» открылся еще один четырёхзальный кинотеатр. Репертуарная политика кинотеатров не имеет существенных различий. Ценовая политика нового кинотеатра отличается от действующего более низкими ценами на 30%.

Задача.

Определить суммарный среднемесячный бокс-офис города N, если действующий кинотеатр скорректировал свои цены на 30% в сторону уменьшения.

Дополнительные сведения.

Параметры действующего ТРЦ «Туймаада»: площадь 20 000 кв.м, стандартное наполнение арендаторов + зона детских игровых автоматов, удаленность от центра города -700 м, рядом спальный район. Кинотеатр располагает самым большим залом в городе.

Параметры нового ТРЦ «Туймаада»: площадь 25 000 кв. м, стандартное наполнение арендаторов + зона игровых автоматов+фитнес-центр, удаленность от центра города — 0 м.

Примерный вариант решения:

Для начала разберёмся с возможным изменением посещаемости кинотеатров в целом. Определим факторы, которые могут повлиять на изменение посещаемости:

* Кейс разработан Д.П. Лавровой.

- 1) уменьшение стоимости билетов;
- 2) интерес к новому кинотеатру;
- 3) рекламная кампания открытия нового кинотеатра;
- 4) ответная рекламная активность действующего кинотеатра;
- 5) улучшение доступности услуги (расстояние, общее количество сеансов).

Сделаем оценку возможного изменения посещаемости по влиянию каждого фактора в отдельности.

1) Уменьшение стоимости билетов — может повлиять как на частоту посещений кинотеатров, так и на привлечение дополнительной аудитории, для которой цена являлась основополагающим фактором принятия решения. Так как снижение стоимости являлось существенным, можно предположить, что данный фактор увеличит посещаемость кинотеатров от 10 до 15% с поэтапным достижением этого результата.

2) Интерес к новому кинотеатру — скорее всего, обеспечит локальный всплеск посещаемости нового кинотеатра в течение первых одного-двух месяцев, в основном за счет посещений ранее действующего кинотеатра, этот фактор может обеспечить повышение посещаемости до 20-25% в первый месяц, с последующим понижением до 0%.

3) Рекламная кампания открытия нового кинотеатра — фактор, обеспечивающий увеличение посещаемости, но уже учтенный в интересе к новому кинотеатру.

4) Ответная рекламная активность действующего кинотеатра — не окажет существенного влияния на посещаемость и будет влиять, скорее всего, на общий ажиотаж вокруг кинопроката в городе, тем не менее, можно рассчитывать на прибавку от 3 до 5% в основном за счет синергетического эффекта с понижением цен.

5) Улучшение доступности услуги (расстояние, общее количество сеансов) — на начальном этапе не даст значимых результатов, но в последующем периоде может увеличить до 10% показатель посещаемости.

Вывод: общее число посещений кинотеатров в целом может увеличиться от 27% до 55% в первый месяц работы нового кинотеатра и с последующей стабилизацией до уровня 23-30%. С учетом понижения цены билета на 30% можно предположить, что бокс-офис города на первом-втором месяце работы нового кинотеатра увеличится на 10%, с последующей стабилизацией на предыдущем уровне или даже с понижением на 3-4%.

Кейс по трудовому праву

Иванов В.Д. обратился в ЗАО «СахаАгроСнаб» для предложения своей кандидатуры на замещение вакансии старшего юрисконсульта. При этом он сообщил руководителю «СахаАгроСнаб», что хоть они и не давали объявления о поиске работников для замещения данной вакансии, но ему точно известно, что данная вакансия у них имеется, так как его друг, занимавший эту должность, недавно уволился.

Руководитель данного предприятия сообщил Иванову В.Д., что действительно они не публиковали объявление о поиске работников для замещения вакансии старшего юрисконсульта, так как не собираются замещать эту вакансию. В настоящее время в ЗАО «СахаАгроСнаб» в юридическом отделе предусмотрено 5 штатных единиц (начальник и 4 специалиста), при этом две штатных единицы (старший юрисконсульт и юрисконсульт) вакантны. Однако предприятие в ближайшее время не намерено принимать на работу специалистов, так как существующий состав вполне справляется с имеющейся работой.

Вопросы:

1. Обязан ли работодатель замещать свободные вакансии по мере их возникновения?
2. Правомерно ли требование Иванова В.Д.?

Матрица оценивания выполнения кейса

Ф.И. О. обучающегося _____

№	Название задания	Где (в учебном заведении, дома) и как (самостоятельно, в группе) выполнено задание	Критерии оценивания															
			Понимание представленной информации (задания)				Предложение способа решения проблемы				Обоснование способа решения проблемы (своего выбора)				Предложение альтернативных вариантов			
			0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3

Решение самих заданий оценивается в баллах, причем оценке подвергаются четыре интегративных умения по четырехбалльной системе: нет- 0, скорее нет- 1, скорее да- 2, да – 3. Обучающий за выполнение одного задания может набрать максимально 12 баллов.

Таким образом, кейс-технологии позволяют интенсифицировать андрагогический процесс, сделать его практико-ориентированным благодаря использованию конкретных ситуаций из практики, организации обсуждения и поиску оптимальных вариантов решения учебных проблем. Данные методы позволяют развивать у слушателей умение осуществлять выбор в непростых ситуациях, связанных с их профессиональной деятельностью. В процессе их применения активизируется мыслительность обучающихся, совершенствуются личностные качества слушателей, повышается уровень их обученности. Кейс-технологии, как и другие диалоговые интерактивные технологии, создают ситуации успеха в обучении, поскольку они опираются на когнитивный запас знаний обучающихся, их опыт жизнедеятельности. Педагогический эффект при их использовании также достигается по-

средством организации продуктивного диалога между всеми субъектами образовательного процесса, что способствует формированию культуры межличностных отношений, развитию коммуникативных способностей и умений устанавливать контакты и активно сотрудничать с другими участниками взаимодействия.

Литература

1. *Абдукадыров, А.А.* Кейс-технологии как средство повышения компетентности будущих инженерно-педагогических кадров / А.А. Абдукадыров // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С.659-665.

2. *Багиев, Г.Л.* Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода / Г.Л. Наумов, В.Н. Наумов // [Электронный ресурс. URL: <http://www.marketing.cfin.ru/read/m21/>]

3. *Вербицкий, А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 2001.

4. *Гавронская, Ю.* «Интерактивность» и «интерактивное обучение» / Ю. Гавронская // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С.101-104.

5. *Гузеев, В.В.* Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий / В.В. Гузеев. – Москва : Сентябрь, 2006.

6. *Давиденко, В.* Чем «кейс» отличается от чемоданчика? / В. Давиденко // Обучение за рубежом. – 2000. – №7.

7. *Змеев, С.И.* Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI века / С.И. Змеев // Педагогика. – 2012. – № 5. – С.69-74.

8. *Зобов, А.М.* Метод изучения ситуаций (case-study) в образовании: его история и применение // [Электронный ресурс. URL: <http://www.elitarium.ru>].

9. *Ильин, А.С.* Мотивация педагога к инновационной деятельности как психолого-педагогическая проблема / А.С. Ильин // Инновации в образовании. – 2012. – № 6. – С.116-123.

10. *Кашлев, С.С.* Интерактивные методы обучения / С.С. Кашлев. – Минск : Тетрасистемс, 2011. – 224 с.

11. *Камински, Х.* Дидактико-методические основы преподавания экономики. Изучение конкретного случая (case-study) / Х. Камински // Экономика. Вопросы школьного экономического образования. – 1998. – №2.

12. *Марон А.Е.* Андрогагический подход к построению технологии обучения взрослых / *А.Е.Марон, С.А. Филин*// Человек и образование. – 2000б. – № 6. – С.10-14.

13. *Мордовская, А.В.* Интерактивные образовательные технологии в вузе / А.В. Мордовская. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 109с.

14. *Новик, М.М.* Инновационные образовательные технологии: специфика, взаимосвязь и результаты использования / М.М. Новик // Материалы учебно-метод. конф. ППС. – Спнкт-Петербург : ГИЭУ, 2005.

15. *Рейнгольд, Л.В.* За пределами CASE-технологий / Л.В. Рейнгольд // Компьютерра. – 2000. – № 13-15.

16. *Розов, Н.Х.* Преподаватель высшей школы: подготовка и повышение квалификации / Н.Х. Розов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2013. – № 1. – С.3-13.

17. *Сергиенко, И.В.* Особенности подготовки педагогических кадров для системы дистанционного обучения / И.В. Сергиенко // Инновации в образовании. – 2012. – №5. – С.61-67.

18. *Смолянинова, О.Г.* Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / О.Г. Смолянинова // [Электронный ресурс. URL: <http://www.ethicscenter.ru/ed/school12/materials/apressyan6.html>].

19. *Ступина, С.Б.* Технология интерактивного метода обучения в высшей школе : учеб.-метод. пособие / С.Б. Ступина. – Саратов: Наука, 2009. – 52 с.

20. Технологии образования взрослых: пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / Под общей ред. О.В. Агаповой, С.Г.Вершловского, Н.А. Тоскиной. – Санкт-Петербург : КАРО, 2008.

21. *Факторович, А.А.* Преподаватели и студенты вузов: новые роли и модели взаимодействия / А.А. Факторович // Педагогика. – 2013. – № 6. – С.89-97.

22. *Шарипов, Ф.В.* Педагогические технологии / Ф.В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 6. – С.30-35.

23. *Шумилова, Ю.А.* Использование метода кейс-стади при преподавании маркетинговых дисциплин / Ю.А. Шумилова // Научно-метод. журнал. – 2009. – №9.

24. *Шумова, И.В.* Методика организации проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Шумова. – Москва, 2010. – 23 с.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

**Качественное дополнительное профессиональное образование
взрослых как социальная ответственность
федерального университета**

Редактор: *Г.С. Соломонова*

Корректор: *К.А. Семенова*

Оформление обложки: *А.И. Яковлев*

Компьютерная верстка *М.А. Трифонов*

Подписано в печать 10.06.2015. Формат 60x84/16.

Гарнитура «Таймс». Печать цифровая.

Печ. л. 24,25. Уч.-изд. л. 30,3. Тираж 500. Заказ № 143.

Издательский дом Северо-Восточного федерального университета,
677891, г. Якутск, ул. Петровского, 5.

Отпечатано в типографии ИД СВФУ