

С.И. ЗМЕЁВ

**ОСНОВЫ
ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

Учебное пособие

Для студентов, аспирантов и преподавателей

*Рекомендовано Учебно-методическим объединением
по специальностям педагогического образования*

Москва, 2001

УДК 371.

Змеёв С.И. Основы технологии обучения взрослых (учебное пособие для высших учебных заведений).

Учебное пособие раскрывает основные темы курса “Технология обучения взрослых”, предусмотренного Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования 1995 г. по специальности 03.14.00 “Андрагогика”, а также Государственными требованиями к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки для получения дополнительной квалификации “Андрагог” и рекомендациями по обучению по специализации “Обучение взрослых” для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 031000 - Педагогика и психология и 0334000 - Педагогика 2000 г.

Пособие предназначено для студентов и аспирантов, обучающихся по андрагогическим, педагогическим и психологическим специальностям, а также для слушателей институтов, факультетов и курсов повышения квалификации, для лиц, обучающихся и обучающихся в системе образования взрослых.

Рецензенты: д.п.н., проф. А.И.Иванов,
д.п.н., проф. М.Я.Виленский

Предисловие

Уважаемый читатель!

Раскрытая вами книга представляет собой первую в отечественной литературе попытку дать систематизированное и достаточно полное представление о новой отрасли и дисциплине в системе знаний и наук об образовании - **технологии обучения взрослых**. Технология обучения взрослых, являясь самостоятельной отраслью и дисциплиной, в то же время представляет собой составную часть **андрагогики**, науки об обучении взрослых.

Это **учебное пособие** предназначено прежде всего для лиц, обучающихся по **андрагогическим, педагогическим и психологическим специальностям**, для слушателей **системы повышения квалификации и переподготовки**, а также для **преподавателей высшей школы и системы дополнительного профессионального образования**. Однако оно может успешно использоваться самими **обучающимися**, а также **обучающими, консультирующими** во всей **сфере образования взрослых**, а также специалистами, осуществляющими **управленческую, социальную, реабилитационную, коррекционную работу** в среде взрослых людей.

Данное учебное пособие рассчитано в первую очередь на **самостоятельную учебную деятельность** самих обучающихся.

Именно эту цель преследует предложенная **структура** книги. Работа содержит **главы**, посвященные рассмотрению крупных самостоятельных проблем, и **разделы глав**, в которых анализируются более частные темы. Для их успешного изучения обучающимся рекомендуется самостоятельно, опираясь прежде всего на свои собственные опыт и познания, ответить на достаточно большое количество **проблемно-контрольных вопросов** и выполнить ряд **заданий**. Естественно, в тексте пособия, а также в **приложениях с ключами** обучающиеся могут найти ответы на все поставленные в книге вопросы и материалы для выполнения предложенных заданий.

Предусматривается **два уровня** изучения книги: **практический и научно-теоретический**. **Практический уровень** предполагает освоение изложенного в пособии материала в такой степени, которая позволит обучающемуся осуществлять **практическую деятельность по обучению, консультированию, управлению, социальной реабилитации** взрослых людей. **Научно-теоретический уровень** предусматривает более глубокое и широкое осмысление материала и нацелен на подготовку обучающихся к дальнейшей **научно-теоретической работе** в сфере

образования взрослых, андрагогики. Достижение этого уровня возможно при выполнении тех заданий, которые в тексте **выделены курсивом.**

Эта книга продолжает **серию учебных пособий**, которые призваны обеспечить **научно-методические основы** подготовки специалистов по **андрагогике**, а также **андрагогическую составляющую** подготовки специалистов по **педагогике, психологии, социальной, реабилитационной, коррекционной работе, управлению** - в общем, по всем специальностям, связанным с общением со взрослыми людьми, с их обучением, управлением, реабилитацией и т.п.

Автор будет благодарен, если свои отзывы, предложения и замечания по прочитанной или изученной книге вы пришлете по адресу: 117 864 Москва, ул. Бутлерова, д.17, ком. 332, Издательство "Флинта".

Введение

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. Более того, эти проблемы приобрели важное значение и в социально-экономическом аспекте. Таким образом, эти проблемы отнюдь не случайное явление. Они порождены самой жизнью, процессом развития социально-экономических отношений, образовательной сферы и наук об образовании.

Современная эпоха - время стремительных и порою резких изменений окружающего нас мира. На рубеже веков, а тем более тысячелетий, как правило, происходит ускорение процессов во всех сферах общественной и личной жизни человека. Возникают новые идеи, приходят новые люди, формируется новая ментальность практически во всех уголках земного шара. Вот и нынешняя эпоха характеризуется мощным развитием рыночных экономических отношений во всех странах мира, усложнением, углублением социальных процессов (социальное расслоение общества, возникновение все новых маргинальных социальных групп, усиление борьбы не только больших, но и малых социальных групп за свои права и т.д.), усилением борьбы в сфере философских и религиозных идей (в частности, наступлением мусульманства), обострением проблем нравственной и культурной жизни, повышением роли личностных устремлений человека, наконец, появлением и мощным развитием новых направлений в научной мысли и в социальной практике человека. Все это можно охарактеризовать как революционные преобразования в сфере технологий (социально-экономических, идейно-политических, информационных, даже бытовых). Мы вступаем в новый век, век глобализации (то есть, проникновения во все сферы жизни) технологий, в технологичный век.

Этот век требует от каждого из нас еще более оперативной и эффективной, чем раньше, адаптации к новым условиям существования, ускоренного овладения новыми компетентностями, которые позволят нам достойно отвечать на вызовы времени.

В связи с этим в последние годы резко повысилась роль образования в жизни каждого отдельного человека и всего человечества в целом. Обучение на протяжении всей жизни человека, обучение как единственно возможный в современных условиях способ жизнедеятельности человека - вот императив нашего времени, необходимая предпосылка и условие для эффективной деятельности человека во всех сферах

общественного и личного бытия, а также для поступательного развития человеческого общества.

Однако ныне для выполнения указанных выше задач требуется образование также иного качества, чем раньше. Уходит в прошлое представление об образовании как об относительно непродолжительном и законченном периоде времени в начале жизни человека, проведенном им в жестких условиях достаточно закрытой системы, функционирующей как часть государственного механизма в интересах в основном государства и данной общественной формации. Становятся все более очевидными ограниченность и недостаточная эффективность для решения поставленных современной жизнью задач тех форм и способов обучения, которые были созданы великими педагогами прошлого. Ныне необходимы новые теоретические основания и иные приемы обучения.

Вот почему поиск наиболее эффективных и оптимальных в конкретных исторических условиях форм и видов обучения становится одним из важнейших факторов, способствующих развитию всей образовательной сферы, а также решению тех практических задач по овладению новыми компетентностями, которые перед каждым человеком ставит наша эпоха.

В настоящее время все большее внимание ученых и практиков образования привлекает **технология обучения взрослых**.

Почему же именно она становится важнейшим инструментом современного образования? В чем ее особенности? В чем заключаются ее преимущества и каковы ее ограничения? Как она возникла и развивается? Какова ее суть и основные параметры? Чем она принципиально отличается от других подходов к организации обучения?

Вот тот круг основных вопросов, поразмышлять над которыми автор приглашает всех тех, кто взял в руки эту книгу. Поразмышлять - потому что читатель найдет в книге не только определенную новую информацию и точку зрения автора, но и целый ряд явлений и фактов, уже известных ему из своего жизненного опыта. Ведь мы с вами, хотим того или нет, но обучаемся всю свою жизнь. И у каждого человека есть свои собственные представления о тех или иных формах и способах обучения. Опираясь на них, осмысливая новую информацию, принимая во внимание точку зрения автора, вы, уважаемый читатель, сможете вместе с автором получить какой-то новый опыт осмысления главного вида нашей деятельности - обучения.

Глава 1. Обучение и его технология.

Прежде всего возникает вопрос: а почему вообще речь зашла именно о **технологии** обучения? Ведь в педагогике выработаны, практикой образования апробированы, в умах многих поколений преподавателей укоренились такие понятия, как "теория", "дидактика", "методика" обучения. В чем заключаются отличия технологии обучения от уже узаконенных в педагогической науке понятий и терминов? Что нового привносит понятие технологии обучения в понимание организации процесса обучения и почему оно обрело свою полноценную жизнь именно в наши дни? Чем вызвано появление в научном и практическом обиходе понятия "технология обучения"?

Необходимо отметить, что ни среди ученых, ни среди практиков образования пока не существует общепринятого понимания данного понятия и термина. Причем это относится как к отечественному научному обиходу, так и к зарубежному, где термин *educational technology* (англ.) бытует уже сравнительно давно. Ситуация с ними остается двойственной.

С одной стороны, приходится сталкиваться с полным неприятием технологии обучения. Ее противники считают, что это всего лишь новомодный термин, за которым не стоит ничего, кроме старой доброй методики обучения, или, как определяет Российская педагогическая энциклопедия, "методики учебного предмета".

С другой стороны, в литературе по образованию ныне встречаются многочисленные термины с использованием слова "технология", такие, как "информационные технологии", "педагогические технологии", "аудио-визуальные технологии", "инновационные технологии" и пр. В этих случаях технологию обучения сводят либо к набору технических приемов преподавания, либо, чаще всего, к использованию в обучении технических средств. Зачастую отдельные изменения в формах или методах проведения занятий, введение некоторых новых технических или наглядных средств обучения представляются как введение новой технологии обучения.

Некоторые ученые, наоборот, понимают технологию обучения слишком широко. Так, например, видный исследователь Ф.Кумбс включает в это понятие "самые различные методы, материалы, оборудование и систему снабжения - словом, все, что

участвует в учебном процессе и способствует работе системы образования".¹ Английские авторы в работе, посвященной проблемам становления и развития технологии обучения, представляют ее как "сложный интегративный процесс, вовлекающий в себя людей, процедуры, идеи, средства и организацию, предназначенный для анализа проблем, выработки рекомендаций, внедрения, оценивания и управления решением проблем, касающихся всех аспектов обучения".²

Известный отечественный ученый В.П.Беспалько определяет технологию обучения (которую он, по установившейся в педагогике традиции, нарекает педагогической технологией) как "совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели".³

Как бы то ни было, вводя понятие и термин "технология обучения" (или "педагогическая технология") исследователи стремятся выйти за рамки традиционных понятий "дидактика" и "методика" обучения.

Чем же это вызвано? Каковы объективные причины этого субъективного стремления? Почему ученые-гуманитарии обратились именно к этому техническому понятию и термину?

Для выяснения этого вопроса необходимо обратиться, во-первых, к этимологии самого термина "технология", а во-вторых, к объективным закономерностям и тенденциям функционирования и развития самого образования, и прежде всего - к организации самого процесса обучения.

1.1. Организация процесса обучения.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, попытайтесь определить, что такое:
а) технология; б) обучение; в) процесс обучения; г) организация процесса обучения.

Привлеките для ответа на этот вопрос материалы учебного курса "Основы андрагогики".

¹ Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. - М., 1970.- с. 130.

² Educational technology - its creation, development and cross-mental transfer. - Oxford, 1987. - p. 1.

³ См.: Российская педагогическая энциклопедия. - Т.2. - М., 1999.- с. 126.

Понятие и термин “технология” привлекли внимание тех ученых, которые исследуют проблемы организации процесса обучения, причем с точки зрения организации деятельности основных участников этого процесса.

Как известно, обучение - это сложный социально-психологический процесс, который исследуется в различных аспектах разными науками: философией, социологией, экономикой, психологией... Каждая из них изучает при этом свой предмет: основополагающие закономерности функционирования и развития обучения (философия), социальные факторы, условия и феномены обучения (социология), экономические факторы (экономика), психические процессы обучения (психология).

Закономерности *организации процесса обучения* изучают педагогика (относительно детей) и андрагогика (в отношении взрослых людей). Под *организацией* в данном случае понимается "совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого".¹

Обучение рассматривается как *двусторонняя деятельность передачи и приобретения знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей*. При этом педагоги и андрагоги исследуют закономерности **организации деятельности** участников процесса обучения.

Ведь процесс обучения есть процесс взаимодействия пяти основных элементов (или участников): обучающегося, обучающего, содержания, форм и методов, средств и источников обучения. Этот процесс мы можем представить в виде следующей схемы, характеризующей организацию деятельности указанных элементов (см. рис. 1 на стр. 10). Каждый из этих пяти элементов играет свою роль в процессе обучения. Но главные роли, естественно, выполняют активные элементы, или участники, процесса обучения - обучающийся и обучающий.

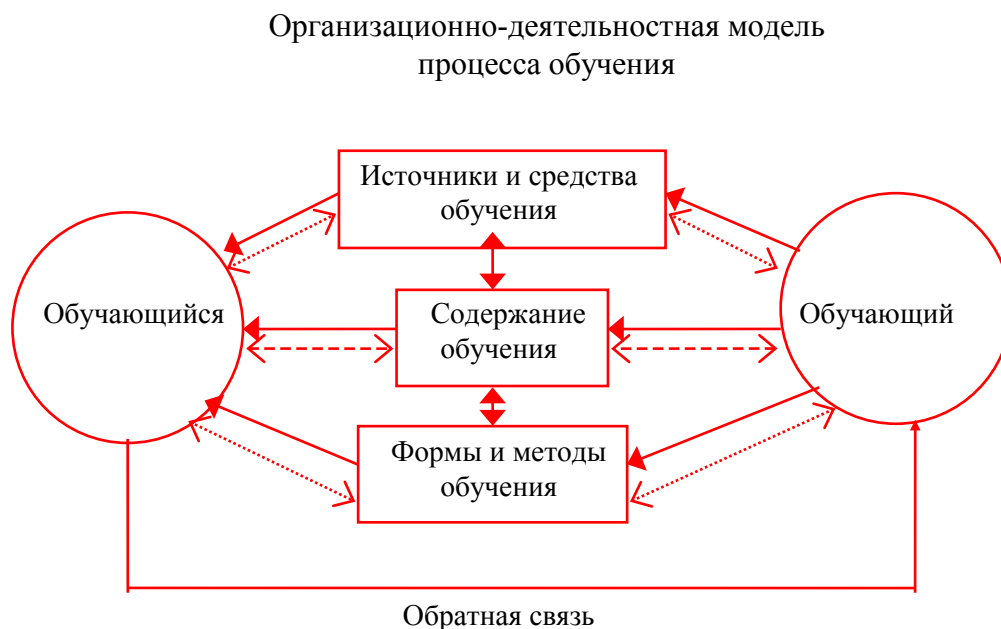
При этом взаимодействие указанных выше элементов происходит на каждом из **этапов** процесса обучения.

Для эффективной организации любой процесс обучения мы можем - и должны! - разбить на определенные последовательные стадии, или этапы. На первом из них участникам процесса обучения необходимо определить основные социально-психологические и познавательные особенности обучающихся - и для этого провести их диагностику. Следовательно, это - этап *диагностики*. Далее нам надо спланировать

¹ См.: СЭС. - М., 1984. - с. 931.

процесс обучения - и это осуществляется на этапе *планирования*. Затем следует создать необходимые благоприятные условия для эффективного осуществления процесса обучения, что выполняется на этапе *создания условий* реализации процесса обучения.

Рис. 1.



Вслед за этим мы можем реализовать процесс обучения. Это будет этап *реализации* процесса обучения. После этого мы должны оценить осуществленный процесс обучения, что выполняется на этапе *оценивания*. Наконец, при необходимости нам надо внести определенные коррективы в организацию процесса обучения. Эта процедура осуществляется на этапе *коррекции* процесса обучения. Эти этапы зачастую не осознаются участниками процесса обучения или осуществляются интуитивно, но в том или ином виде, с той или иной степенью полноты обязательно присутствуют в каждом образовательном акте.

Таким образом, теперь мы можем сформулировать определение организации процесса обучения.

Итак, **организация процесса обучения** - это взаимодействие пяти основных, но прежде всего двух активных, элементов процесса обучения на каждом из шести его этапов.

Но педагогика в основном ориентируется на деятельность лишь одного, главного, по мнению педагогов, элемента - обучающего, преподавателя, педагога. Так, по авторитетному мнению ведущих отечественных ученых-педагогов И.Я.Лернера и М.В.Скаткина, дидактика, имея своим предметом "взаимодействие преподавания и учения в их единстве", тем не менее "разрабатывает определенные системы обучающих воздействий",¹ а методика учебного предмета также "разрабатывает и предлагает преподавателю определенные системы обучающих воздействий".²

Таким образом, традиционная педагогика по сути сводит понятие "обучение" к понятию "преподавание", отводя обучающемуся роль пассивного "приемника" передаваемого ему социального опыта (хотя для этого у нее были и остаются объективные причины: несформированность личности невзрослых обучающихся, отсутствие у них достаточного объема жизненного опыта и реальной жизненной проблемы, для решения которой необходимо обучаться, зависимое экономическое и социальное положение). А детерминирование деятельности лишь одного из участников процесса заведомо не гарантирует достижения поставленных перед процессом обучения целей.

Для преодоления такого одностороннего подхода к пониманию процесса обучения ученые и обратились к понятию и термину "технология", поскольку в технике они определяют и постулируют: 1) взаимодействие, системную связь между всеми элементами, участвующими в определенном процессе; 2) определенную гарантированность достижения поставленной перед этим процессом цели.³

Вводя понятие и термин "технология обучения", ученые ставят своей целью выявить системные закономерности взаимодействия **всех** элементов процесса обучения: обучающегося, обучающего, содержания, форм и методов, средств и источников обучения, что в определенной степени гарантировало бы достижение поставленных целей обучения.

К этому их побуждает сам ход развития образовательной сферы и исследующих эту область человеческой деятельности наук.

¹ См.: Рос. пед. энциклопедия. - Т. 1. - М., 1993. - с.265.

² См.: Российская педагогическая энциклопедия. - Т. 1. М., 1993, с. 568.

³ Ср.: "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, М., изд. 3, 1984, с. 1321.

1.2. Основные тенденции развития образования на современном этапе.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, перечислите основные концепции, явления, тенденции развития в сфере образования в конце XX века, определившие общее направление развития образовательной сферы.

Привлеките для ответа на этот вопрос материалы учебного курса "Основы андрагогики".

Развитие образования в конце XX века проходило по закономерностям, определенным концепциями непрерывного образования и свободного ("открытого") обучения, а также различных форм образования взрослых (продолженного образования, последующего образования и т.п.).

Свободное ("открытое" - open learning - англ.) обучение постулирует:

- * самостоятельность и ведущую роль личности в процессе своего обучения (человек - субъект процесса обучения);
- * предоставление образовательными институтами обучающемуся возможностей и помощи для осуществления процесса обучения;
- * преодоление негативных аспектов дистанцирования обучающихся от обучающихся;
- * использование различных форм связи (взаимодействия) между обучающимися и обучающими.

Главным *принципом* свободного обучения, на котором базируются все характерные для данной концепции положения, является *принцип свободы выбора* всех основных параметров процесса обучения: времени, места, продолжительности, стоимости, вида и форм, целей, организации, методов, источников и средств, последовательности, содержания, оценки, программы обучения, консультантов, наставников, преподавателей, учебных заведений, уровня и документов образования.

В связи с развитием свободного обучения видоизменились и взаимосвязи между обучающимся, обучающим и самим обучением. Главным достижением концепции свободного обучения явилось *реальное вовлечение обучающегося в процесс обучения, в определение основных параметров процесса обучения.*

Концепция *непрерывного образования* предусматривает:

- более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни;
- подразделение обучения на фазы первоначального, или базового, и последующего, или послебазового, образования;
- приобретение необходимых человеку умений, навыков, знаний, качеств, ценностных ориентаций по мере возникновения потребности в них.

Эта концепция определяет *непрерывное обучение* как способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека, а *непрерывное образование* - как систематизированное, целенаправленное обучение человека, организуемое на протяжении его жизни.

При этом изменился и сам статус образования в социальной жизни. Ныне образование превращается в *сферу образовательных услуг*, на которую в значительной мере распространяются законы действия рыночного механизма с его законами спроса и предложения, конкуренции, маркетинга и т.д.

Сферу образовательных услуг характеризует ряд специфических черт, отличающих ее от привычного, традиционного понятия системы образования: 1) разнообразие содержания, видов, форм, методов обучения; 2) большая степень "открытости", то есть, свободы выбора обучающимися уровня, места, времени, стоимости, сроков, содержания, форм, методов обучения и самих обучающихся; 3) ориентированность на потребности клиентов, или потребителей, когда не потребителя заставляют приспосабливаться к имеющимся в наличии образовательным услугам, а наоборот, сфера образования создает те образовательные услуги, которые необходимы потребителю; 4) негарантированность качества предоставляемых образовательных услуг; 5) высокая степень соревновательности (конкуренции) между различными видами услуг; 6) введение стоимостной оценки (платности) образовательных услуг.

Сфера образовательных услуг обладает и большей степенью автономности, самостоятельности. Образование превращается в своего рода подрядную организацию, обслуживающую заказчиков в лице, в первую очередь, отдельных индивидов, затем социальных групп, социальных институтов (в том числе и государства), общества в целом.

Таким образом, главное **видоизменение роли образования** в жизни человека и общества заключается в том, что оно из социального института, составляющего часть государственного устройства, института, устанавливающего свои принципы и диктующего свою волю, все больше превращается в сферу услуг, действующую по заказу вышеперечисленных субъектов общественного развития. (Хотя, естественно, сами образовательные институты тоже являются одними из субъектов этого процесса и также имеют свои запросы, свои требования и принципы деятельности, которые необходимо учитывать как самим обучающим, так и обучающимися).

И главной **задачей** образования становится создание необходимых условий для обучения человека как средства реализации его жизненных целей с учетом общественных условий и задач. То есть, главный потребитель, на которого ныне ориентируется сфера образовательных услуг, - это в первую очередь человек с его индивидуальными образовательными потребностями.

Ключевым звеном в преобразовании сферы образования в сферу образовательных услуг, руководствующую в своей деятельности концепциями непрерывного и свободного образования, стало получившее огромный размах во второй половине XX века *образование взрослых*. Именно с ним во многих странах мира в 1960-70-е годы стало связываться достижение процветания, благополучия, социально-экономической стабильности и благоприятных перспектив развития общества в целом и отдельных личностей в частности. Тогда же известный французский деятель в области непрерывного образования П.Лангран высказал мысль, что “будущее образования, если рассматривать его в целом, и его способность к обновлению зависят от развития образования взрослых”.¹ V Международная конференция по образованию взрослых, состоявшаяся в 1997 г. в Гамбурге, назвала образование взрослых ключом к XXI веку.²

Благодаря воздействию всех вышеперечисленных факторов вектор развития образования в конце XX века определился как путь преодоления жесткой детерминированности посредством: а) расширения рамок традиционных систем образования, б) устранения различных ограничений, приобретения большей “открытости” и гибкости, в) раскрепощения индивида в процессе своего обучения.

¹ Lengrand P. Introduction a l'education permanente. - Paris, 1970.- p. 50.

² См.: CONFINTEA V. Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg, July 14-18, 1997. Adult Learning: A Key for the Twenty-First Century.

Если представить развертывание человеческого прогресса как путь обретения человеком своего собственного “Я”, освобождения его от жесткой детерминированности объективными обстоятельствами, раскрытия его потенциальных возможностей и превращения его в подлинного субъекта своей истории, то развитие образования предстанет как один из факторов этого прогресса в виде становления человека как реального субъекта процесса своего обучения, по крайней мере равноправного с другим субъектом этого процесса - обучающим.

1.3. Технология обучения: суть, основные характеристики, структура.

Однако эта эволюция образования, трансформация основных функций главных, активных участников процесса обучения практически не осмысливалась и не исследовалась традиционной педагогикой - ни теорией обучения, ни тем более дидактикой и методикой учебного предмета.

Вопросы и задания для размышления.

Как бы вы, опираясь на ваши представления и знания, исходя из вышесказанного, определили, что такое "технология обучения"? Каковы ее суть и ее роль?

Исследователи проблем организации процесса обучения, обратившись к более глубокому исследованию роли и функций самого **обучающегося**, а также его взаимодействия с остальными элементами процесса обучения, прибегли к использованию технического термина "*технология*". Это не была попытка ввести новомодный термин для обозначения старого содержания. Это было стремление по-новому определить суть иного подхода к организации процесса обучения и его исследованию. Так, например, английские авторы Ф.Персивал и Г.Эллингтон определяют технологию обучения как "более тщательное представление всех аспектов построения ситуаций обучения (teaching-learning situations)", предусматривающее "применение любых методов и техник обучения, расцененных наиболее адекватными для достижения поставленных перед обучающимся целей". Ее роль они видят в "оказании помощи во всемерном повышении эффективности процесса обучения".¹

В отечественных науках об образовании первопроходцем на пути нового осмысления организации процесса обучения и введения в научный и практический

¹ Percival F., Ellington H. A Handbook of Educational Technology. - L. - N.Y., 1984. - pp. 12-13, 20.

обиход понятий и термина "технология обучения" (под наименованием "педагогическая технология") стал В.П.Беспалько. Еще в 1989 г. он сформулировал представление о педагогической технологии как "о систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса" и определил педагогическую технологию как "проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике".¹ Характерными чертами педагогической технологии ученый считал: 1) предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса; 2) определение структуры и содержания не только деятельности учителя, но и учебно-познавательной деятельности самого учащегося; 3) определение целей обучения ("процесс целеобразования") в целях диагностики и объективного контроля за качеством усвоения учащимися учебного материала и развития личности учащихся; 4) целостное представление учебно-воспитательного процесса; 5) гармоничное взаимодействие всех элементов педагогической системы; 6) обеспечение высокой стабильности успехов в обучении практически любого числа учащихся.² Таким образом, В.П.Беспалько определил три основных параметра технологии обучения: целостность представления процесса обучения (включая деятельность обучающегося), целеположенность и обеспечение достижения поставленных целей обучения.

Исследователи организации процесса обучения в высшей школе Д.В.Чернилевский и О.Н.Филатов предложили такое понимание и определение технологии обучения: "Системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения".³ По их мнению, технология обучения "предполагает управление процессом обучения, что включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности обучающегося и контроль за этой деятельностью".⁴

Коллектив исследователей МПГУ под руководством В.А.Сластенина определяет технологию обучения как "законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающую

¹ Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., Педагогика 1989. - с. 5.

² Беспалько В.П. Цит. работа, сс. 12 - 13.

³ Чернилевский Д.В., Филатов О.Н. Технология обучения в высшей школе. - М., "Экспедитор". - 1996. - с. 48.

⁴ Там же, с. 49.

более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результатов, чем это имеет место при традиционных методиках обучения".¹

Как видим, названные ученые также стремятся в системному представлению процесса обучения. Однако все они рассматривают организацию процесса обучения прежде всего как деятельность преподавателя, учителя. В их схемах обучающийся по-прежнему занимает исключительно подчиненное положение. И представленная в таком виде технология обучения ("педагогическая технология") оказывается достаточно уязвимой. Так, например, известный отечественный исследователь М.В.Кларин отмечает у понимаемой вышеописанным образом технологии обучения ориентацию на обучение репродуктивного типа, связанную с общим тяготением к воспроизводимости учебного процесса; неразработанность мотивации учебной деятельности, связанную "с более общим и, вероятно, самым крупным недостатком педагогической технологии - игнорированием личности".²

Тем не менее тот же ученый справедливо полагает, что сильными сторонами технологии обучения ("педагогической технологии") является то, что "в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей", при этом осуществляются постановка целей и их максимальное уточнение; строгая ориентация всего хода обучения на учебные цели; ориентация учебных целей, а вместе с ними и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов; коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей; заключительная оценка результатов.³

Из всех представленных выше точек зрения мы можем сделать вывод, что технология обучения - это такое понятие, которое исходит из представления об организации процесса обучения как о взаимодействии всех элементов процесса обучения, в том числе и самого обучающегося, направленное на в определенной степени гарантированное достижение поставленной цели обучения.

Таким образом, **технология обучения** по сути обозначает **организацию процесса обучения**, предусматривающую **определенную систему действий и**

¹ Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования. - М., МПГУ, 1999. - с.38.

² Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. - М., "Знание". - 1989. - с. 36.

³ Кларин М.В. Цит работа, с. 41.

взаимодействий всех, но прежде всего **активных, элементов учебного процесса**. При этом важно подчеркнуть два момента. 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, мы можем определить, что **технология обучения - это система научно обоснованных действий активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения.**

Каковы же технологические действия активных участников процесса обучения по отношению к себе и другим, пассивным, элементам процесса обучения?

При организации процесса обучения с точки зрения его технологии его активные участники (обучающийся и обучающий) осуществляют определенные **операции**. Операция в данном случае представляет собой, по общенаучному определению, "ряд связанных между собой действий, направленных на решение определенной задачи".¹ Цель операции - выполнение участниками процесса обучения определенных действий, в результате которых будет достигнута та или иная задача обучения на данном этапе процесса обучения. Операция, как правило, выполняется обоими активными участниками процесса обучения и, таким образом, представляет собой сумму их действий.

Из вышесказанного следует, что операции осуществляются путем выполнения активными участниками процесса обучения определенных **технических действий**. В данном случае действия представляют первичную единицу деятельности обучающегося или обучающего. Они выполняются каждым участником процесса обучения самостоятельно, отдельно и, таким образом, разнонаправлены.

При выполнении технических действий в процессе осуществления той или иной операции обучающиеся и обучающие выполняют определенные роли, или **функции**. Функции характеризуют основные цели и особенности действий активных участников процесса обучения.

Таким образом, **структура технологии обучения, или технологическая структура процесса обучения, представляет собой систему определенных операций,**

¹ См.: СЭС. - М., 1984. - с. 927.

технических действий и функций обучающихся и обучающихся, сгруппированных по основным этапам процесса обучения.

Графически структуру технологии обучения, точнее, технологическую структуру процесса обучения, на каждом из его этапов мы можем представить следующим образом (см. рис. 2).

Рис. 2



В чем же отличия технологии обучения от дидактики и методики обучения?

Вопросы и задания для размышления.

Исходя из вышеизложенного, сравните понятия "технология обучения", "дидактика", "методика обучения" и определите их различия.

Отличия технологии обучения от дидактики и методики обучения заключаются в следующем. Технология обучения:

- * обозначает системную организацию взаимодействия всех элементов процесса обучения на всех его этапах;
- * определяет основные операции при организации и реализации процесса обучения;
- * определяет основные характеристики и параметры участвующих в процессе обучения элементов;

- * детерминирует действия и функции прежде всего активных элементов (участников) процесса обучения: обучающегося и обучающего;
- * гарантирует с высокой степенью достоверности достижение поставленных целей обучения.

Итак, говоря о технологии обучения, мы имеем в виду такую организацию процесса обучения, при которой достаточно четко определены действия и функции обучающихся и обучающихся по выполнению определенных операций на каждом из шести этапов процесса обучения, что, при корректном выполнении, приводит к высоковероятностному достижению поставленных целей обучения.

Вместе с тем такой ракурс рассмотрения процесса обучения институционализирован в достаточно *новой ветви наук об образовании*, которую мы также можем с полным основанием определить как **технология обучения**. Эта наука, являясь составной частью педагогики и андрагогики, в то же время достаточно самостоятельна. Она имеет своим *предметом* организацию деятельности всех основных элементов процесса обучения. Она изучает и детерминирует закономерности этой деятельности и вырабатывает рекомендации по эффективному использованию в образовании технологии обучения.

Помимо этого, технология обучения в настоящее время формируется и как учебная дисциплина высшего профессионального образования, выступая в виде либо педагогической технологии, либо технологии обучения взрослых.

Итак, возникновение технологии обучения как способа организации процесса обучения явилось закономерным следствием развития сферы образования и наук об образовании. Оно было вызвано необходимостью повысить эффективность процесса обучения, активизировать роль обучающегося в его организации.

Оно стало логическим итогом развития представлений о процессе обучения как о деятельности, взаимодействии всех основных элементов обучения, а не только деятельности обучающего, направленном на достижение четко определенных целей обучения.

Технология обучения исходит из посылок, что процесс обучения должен быть определенным образом организован и выполнение определенных действий и функций обучающегося и обучающего по осуществлению конкретных

операций на каждом из этапов процесса обучения может с высокой степенью гарантированности, или вероятности, привести к достижению поставленных целей обучения.

Закономерности организации деятельности основных элементов процесса обучения исследует и детерминирует новая отрасль наук об образовании - технология обучения, вырабатывающая рекомендации по эффективному применению технологии обучения в образовании.

Проверьте себя!

Попытайтесь коротко ответить на следующие вопросы.

Какие науки об образовании рассматривают процесс обучения в качестве своего предмета изучения?

Каковы основные особенности организационно-деятельностного подхода к процессу обучения?

В чем заключается основная характеристика процесса обучения?

Сколько этапов можно выделить в организации любого процесса обучения? Перечислите их. Согласны ли вы с таким представлением о структуре процесса обучения?

Какие другие элементы процесса обучения вы можете назвать (помимо рассмотренных в данной теме)?

Что представляет собой организация процесса обучения?

В чем заключается деятельность обучающегося и обучающего по организации процесса обучения?

Каковы основные явления и процессы в образовательной сфере, которые повлекли за собой возникновение технологического подхода к процессу обучения?

Дайте определение технологии обучения.

Какова технологическая структура процесса обучения?

В чем заключаются отличия технологии обучения от дидактики и методики обучения?

Дайте определение технологии обучения как отрасли наук об образовании.

Сформулируйте суть технологического подхода к процессу обучения в отличие от психологического, социально-философского, традиционного педагогического.

Запишите ваши ответы. Они пригодятся вам на зачете и экзамене!

Глава 2. Технология обучения взрослых:

понятие, структура, особенности;
исходные базовые принципы

2.1. Понятие, структура, особенности технологии обучения взрослых.

Исходя из рассмотренного выше понятия технологии обучения, мы можем сформулировать определение технологии обучения взрослых.

Технология обучения взрослых - это, во-первых, *система научно обоснованных андрагогическими принципами обучения действий взрослых обучающихся и обучающихся, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения;* и во-вторых, это *раздел андрагогики, исследующий и обосновывающий указанную выше систему действий.*

Структурно технология обучения взрослых в первом значении представляет собой *систему операций, технических действий и функций, реализуемых взрослыми обучающимися и обучающими на каждом из шести этапов процесса обучения.*

Технология обучения, как мы выяснили, детерминирует взаимодействие основных элементов процесса обучения. Отсюда следует, что она принципиально не сводима к использованию лишь тех или иных приемов обучения, каких-либо (в том числе и технических) средств обучения и т.п. Естественно, что любое изменение в действиях элементов (участников) процесса обучения, любое изменение их качества или состава ведет к некоторым изменениям в технологическом цикле. Но принципиальные видоизменения в технологии обучения возможны лишь при кардинальном, принципиальном различии основных элементов (участников) процесса обучения - обучающегося и обучающего - и характера их взаимодействия.

А принципиальные различия между основными, активными элементам (участниками) процесса обучения и кардинальные отличия в характере их взаимоотношений существуют лишь в сфере обучения незрелых и сфере обучения взрослых и, следовательно, в используемых в них педагогической и андрагогической моделях обучения. Поэтому принципиально различными могут быть лишь две технологии обучения: педагогическая и андрагогическая. Основные принципы обучения незрелых лежат в основе педагогической технологии обучения, а технология обучения взрослых (андрагогическая технология) базируется на основополагающих принципах андрагогики.

Указанные модели и принципы достаточно полно рассмотрены в курсе "Основы андрагогики"¹, однако для тех, кто по тем или иным причинам не смог его изучить или ознакомиться с ним, а также для тех, кто уже его подзабыл, мы коротко напомним суть этих важных для понимания особенностей технологии обучения взрослых научных оснований обучения взрослых.

2.2. Педагогическая и андрагогическая модели обучения.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, укажите:

- 1) что такое "модель обучения";
- 2) каковы основные характеристики обучающегося, обучающего, их действий и организации учебного процесса в педагогической модели обучения;
- 3) каковы основные характеристики обучающегося, обучающего, их взаимодействия и организации процесса обучения в андрагогической модели обучения.

Привлеките для ответа на этот вопрос материалы учебного курса "Основы андрагогики".

Прежде всего, давайте вспомним, что, когда мы говорим о *модели обучения*, то имеем в виду *систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения*.

В самом общем виде можно сказать, что 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 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 диагностику, создание условий, планирование, оценивание и коррекцию процесса обучения. Его участие в реализации процесса обучения в силу тех же причин также достаточно

¹ См.: Змеёв С.И. Основы андрагогики. Учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей. - М., Флинта-Наука, 1999.

пассивно: ведь его основная роль - это восприятие социального опыта, передаваемого ему обучающим.

В *андрагогической модели обучения* ведущая роль в организации процесса обучения на всех его этапах принадлежит самому обучающемуся. Взрослый обучающийся - активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения.

В *педагогической модели* обучающийся полностью зависит от преподавателя, который и определяет, что и как должно быть изучено и как это изучено (то есть, цели, содержание и результаты обучения). Ощущая себя зависимым, несамостоятельным, подчиненным, обучаемый в педагогической модели принципиально не может быть активным участником процесса обучения. Его роль и деятельность пассивны, направлены на восприятие (рецептивная деятельность). Отсюда и основными методами обучения являются передаточные, трансляционные.

С точки зрения *андрагогики* взрослые обучающиеся (впрочем, как и старшие подростки в определенных ситуациях), испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, в самоуправлении (хотя в определенных ситуациях они и могут быть временно зависимы от кого-либо), должны играть ведущую, определяющую роль в процессе своего обучения, конкретно, в определении всех параметров этого процесса. Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимся параметров обучения и поиска необходимых ему знаний, умений, навыков и качеств.

Значение опыта обучающегося в *педагогической модели* весьма незначительно. Он может только в определенной степени учитываться при обучении. Основное же значение имеет опыт преподавателя либо автора учебника. Поэтому основным видом учебной деятельности является деятельность по образцам, представляемым обучающим. Соответственно, основными видами технологии обучения являются передаточные: лекции, рекомендованное чтение, телевизионные передачи.

С точки зрения *андрагогической модели обучения* человек по мере своего роста и развития аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении

наличного опыта обучающегося. Соответственно, основными при этом становятся те формы занятий, которые используют опыт обучающихся: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды игровой деятельности и т.п.

В рамках *педагогической модели* готовность обучающегося к учению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества на человека, угрозой его жизненной неудачи в случае отказа от обучения и т.д. Обучаемые согласны и вынуждены учить одни и те же предметы, поэтому их обучение можно построить по единому стандарту, предусматривающему единообразное постепенное изучение отдельных, не связанных друг с другом дисциплин. Главной задачей обучающего в этом случае становится создание искусственной мотивации, а также деятельность по определению целей обучения, заинтересовывающих обучаемых.

В *андрагогической модели* готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения их конкретных жизненных проблем. Поэтому сам обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия для обучения, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности в обучении. Учебные программы в этом случае должны быть построены на основе их возможного применения в жизни, а их последовательность и время изучения должны определяться не только системными принципами, но и готовностью обучающихся к дальнейшему обучению. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится индивидуализация обучения, на основе индивидуальной программы обучения, преследующей индивидуальные, конкретные цели обучения каждого обучающегося.

При обучении по *педагогической модели* обучающиеся ориентируются на приобретение знаний впрок, зная заранее, что большинство из них, если и пригодится им в жизни, то позже. Целью обучаемых становится заучивание как можно большего количества знаний, умений, навыков и качеств (ЗУНКов) про запас, без конкретной связи с практической деятельностью. А задачей обучающего является передача как можно большего количества ЗУНКов, также без определенной связи с практикой. Курс обучения строится, естественно, по разделам учебных дисциплин, следуя логике данного предмета.

В рамках *андрагогической модели* обучающиеся хотят быть в состоянии применить полученные знания и навыки сразу же, немедленно, чтобы стать более компетентными в решении каких-то проблем, чтобы более эффективно действовать в жизни. Соответственно, курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их конкретных жизненных задач. Деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных ЗУНКов, которые необходимы ему для решения жизненно важной проблемы. Деятельность обучающего сводится к оказанию помощи обучающемуся в отборе необходимых ему знаний, умений, навыков и качеств. Обучение строится по междисциплинарным модулям (блокам).

Исходя из вышесказанного и учитывая особенности незрелых и взрослых обучающихся, в *педагогической* модели обучения часто декларируемая педагогикой совместная деятельность обучающихся и обучающихся практически не осуществляется. Она принципиально не может осуществляться на этапах планирования, создания условий, оценивания и коррекции процесса обучения. Она частично реализуется, и то в форме пассивного участия обучаемого в учебной деятельности, лишь на этапе диагностики и реализации процесса обучения.

В *андрагогической модели* весь процесс обучения строится именно на совместной деятельности обучающихся и обучающихся. Без этой формы деятельности процесс обучения просто не может быть реализован. Обучающий организует совместную деятельность с обучающимся на всех основных этапах процесса обучения, а обучающийся активно участвует в этой деятельности.

(Схематичное представление педагогической и андрагогической моделей обучения вы можете найти в приложениях 1 и 2).

Таким образом, главное отличие андрагогической модели обучения от педагогической заключается в том, что в ней обучающийся активно и реально участвует в **организации** процесса обучения.

Именно это и служит объективным основанием для введения технологии обучения взрослых.

Рассмотренная выше андрагогическая модель обучения, а также деятельности взрослых обучающихся и обучающихся основываются на андрагогических принципах обучения.

2.3. Андрагогические основы технологии обучения взрослых.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, укажите:

- 1) исходные посылки андрагогического подхода к организации процесса обучения;
- 2) особенности взрослого обучающегося.

Привлеките для ответа на этот вопрос материалы учебного курса "Основы андрагогики".

Как известно, андрагогическая модель обучения основывается на семи основных посылках:

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый).
2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.
3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.
4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.
5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.
6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.
7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Эти посылки базируются на: 1. психо-физиологических и социально-профессиональных особенностях взрослых обучающихся; 2. целях их обучения; 3. условиях их обучения.

Как известно, взрослый обучающийся обладает пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от незрелых учеников: 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 и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

Цели обучения взрослых людей, как правило, конкретны, четки, тесно связаны с определенными и конкретными социально-психологическими, профессиональными, бытовыми, личностными проблемами, или факторами, или условиями, связаны с достаточно ясными представлениями о дальнейшем применении полученных знаний, умений, навыков и качеств.

Наконец, условия обучения взрослых людей, как правило, жестко детерминированы временными, пространственными, бытовыми, профессиональными (у работающих людей) и социальными факторами, которые в ряде случаев способствуют обучению, но в большинстве случаев существенно усложняют или даже затрудняют учебную деятельность обучающихся. В подавляющем большинстве случаев обучение взрослых происходит в условиях кратковременных периодов интенсивного обучения.

Исходя из этих посылок, основные андрагогические принципы обучения формулируются следующим образом.

Андрагогические принципы обучения.

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

2. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими

обучающимися по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

3. Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психо-физиологические, когнитивные особенности обучающегося.

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

6. Контекстность обучения (термин А.А.Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

7. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

8. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

9. Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у

обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

10. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

Сформулированные принципы обучения взрослых не являются чем-то совершенно противоположным дидактическим принципам педагогики. Частично они их развивают, частично коррелируют с ними, как, например, принципы развития образовательных потребностей, индивидуализации или опоры на опыт.

Главное их отличие от педагогических принципов заключается в следующем.

Андрагогические принципы обучения определяют деятельность прежде всего обучающихся, а также и обучающих по организации процесса обучения. В то время как педагогические принципы в основном и главным образом регламентируют деятельность обучающего.

В самом деле, проанализируйте, например, на что направлены принципы систематичности, последовательности, доступности, научности обучения. Все эти характеристики относятся лишь к деятельности преподавателя, к преподаванию. Более того, в случае некоторого сходства, точнее, созвучности, эти принципы также весьма отличны друг от друга. Сравните, например, педагогический принцип индивидуального подхода в обучении и андрагогический принцип индивидуализации. Первый предписывает обучающему учитывать индивидуальные особенности обучаемых при их обучении, точнее, при преподавании. Второй определяет совместную деятельность обучающихся и обучающихся по созданию индивидуальных программ обучения. Или возьмем, например, педагогический принцип систематичности и андрагогический принцип системности обучения. Первый детерминирует деятельность обучающего по преподаванию, второй требует от обучающихся и обучающих соблюдения соответствия друг другу всех параметров процесса обучения.

Указанные выше андрагогические принципы обучения и составляют теоретическую базу технологии обучения взрослых, предопределяя деятельность активных участников процесса обучения - обучающихся и обучающих.

Проверьте себя!

Попытайтесь коротко ответить на следующие вопросы и задания.

1. Каковы основные параметры модели обучения?
2. Каковы основные постулаты педагогики по отношению к обучающим и обучающимся?
3. Исходя из вашего собственного ученического опыта, определите роли и функции основных элементов (участников) процесса обучения с точки зрения педагогики - науки об обучении детей.
4. *С чем вы согласны, с чем не согласны и почему в представленной педагогической модели обучения?*
5. Каков основной принцип действий обучающихся и обучающихся в андрагогической модели обучения?
6. Каковы основные характеристики взрослого обучающегося, требующие применения андрагогических принципов обучения?
7. *С чем вы согласны, и с чем не согласны в предложенной андрагогической модели обучения и почему?*
8. *Составьте сравнительную таблицу принципов обучения в соответствии с педагогической и андрагогической моделями обучения по основным параметрам.*
9. Перечислите основные андрагогические принципы обучения.
10. *Составьте сравнительную таблицу основных педагогических и андрагогических принципов обучения и попытайтесь найти взаимосвязи и различия между ними .*

Запишите ваши ответы. Они пригодятся вам на зачете и экзамене!

Выяснив теоретические основы применения технологии обучения взрослых, перейдем к детальному ее рассмотрению по основным этапам процесса обучения.

Глава 3. Психолого-андрагогическая диагностика обучающихся.

Как мы с вами выяснили, человек является главным субъектом, началом и конечной целью процесса своего обучения. Следовательно, организация этого процесса в огромной степени зависит от личности обучающегося, его физиологических, психологических, социальных, профессиональных особенностей. И потому

фундаментальной задачей при организации обучения любого человека является выяснение обучающим и самим обучающимся этих особенностей.

Эта цель осуществляется на этапе, который мы можем назвать этапом **психолого-андрагогической диагностики** обучающихся (в случае обучения незрелых это этап психолого-педагогической диагностики обучаемых).

3.1. Задачи и особенности психолого-андрагогической диагностики обучающихся.

Этап диагностики в том или ином виде реализуется практически каждым обучающимся, будь то при обучении взрослых или незрелых. Однако при обучении взрослых этот этап играет особую роль и имеет ряд существенных отличий.

Главное отличие психолого-андрагогической диагностики заключается в том, что при обучении взрослых она является важным, самостоятельным и относительно продолжительным этапом процесса обучения, на котором проводится большая, сложная, кропотливая предварительная совместная работа обучающихся и обучающихся. Определение особенностей обучаемых при обучении незрелых, как правило, происходит уже в самом процессе обучения. При обучении взрослых этап диагностики реализуется до начала процесса обучения, и на него необходимо отвести достаточно большое время.

При этом решаются две основные *задачи*: выяснение индивидуальных особенностей конкретных людей, которые будут активно влиять на организацию и осуществление процесса обучения, и формирование у обучающихся устойчивой мотивации обучения, то есть, стойкого стремления к обучению.

При выявлении на этапе психолого-андрагогической диагностики особенностей личности обучающихся и жизненных факторов, определяющих всю их деятельность по обучению, следует помнить, что: 1) эта работа осуществляется совместно обучающим и обучающимся и 2) она направлена на выяснение этих параметров не только обучающим, но и самим обучающимся. И это достаточно ясно и объяснимо.

Но зачем следует уделять столь пристальное внимание формированию устойчивой мотивации, если, как мы видели, взрослый обучающийся отличается от незрелого именно ее наличием?

Это объясняется следующими причинами.

Как известно, с возрастом некоторые физиологические функции человеческого организма, связанные с процессом обучения, несколько ослабевают: снижаются зрение, слух, ухудшаются память, быстрота и гибкость мышления, замедляется быстрота реакции.

И хотя можно считать доказанным исследованиями различных ученых и самой жизнью, что способности к обучению взрослых людей от 20 до 60 лет существенно не меняются, а у людей умственного труда эти способности сохраняются и дольше,¹ однако эти проблемы у каждого взрослого обучающегося в той или иной мере возникают и оказывают, естественно, отрицательное влияние на его желание обучаться.

Однако главные трудности у взрослого человека носят психологический характер. Известный американский психолог А.Маслоу отмечал, что у взрослого человека “потребность в знании... интегрируется со страхом перед знанием, с тревогой, с потребностью в безопасности и уверенности”. В процессе обучения, считает ученый, происходит “диалектическое взаимодействие стремления вперед и движения назад, которое одновременно является битвой между страхом и мужеством”.²

Отчего же это происходит? Почему взрослые зачастую приступают к своему обучению со смешанными чувствами надежд, ожиданий и опасений, тревог, даже страха?

Потому что, с одной стороны, они, стремясь к жизненно необходимой цели, жаждут ее достичь, внести какие-то положительные изменения в свою жизнь, работу, социальное положение, но, с другой стороны, у них возникает страх перед взятой на себя ответственностью за учебу: привычка к стабильному, устоявшемуся положению вещей (быту, кругу общения с коллегами и друзьями, социальному и профессиональному статусу) вступает в противоречие с неизбежными грядущими изменениями. Взрослых беспокоят сомнения в своих способностях к обучению, страх, что в процессе обучения выявится их неграмотность, неумение учиться, что неизбежное при этом сравнение их с другими обучающимися будет не в их пользу. Каждый по собственному опыту знает, что нам вовсе не нравится выглядеть в чужих глазах хуже, чем хотелось бы. У некоторых взрослых людей вызывает чувство

¹ Huberman A.M. Some Models of Adult Learning and Adult Change. Studies on Permanent Education. - Strasbourg, 1974.- p.15-20; Степанова Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. - Л., 1981.- с.66

² Maslow A.H. Toward a Psychology of Being.- N.Y., 1968.- p.67.

душевного дискомфорта сама идея возвращения в школьные стены, к партам, доске, школярству.

Все эти сильные стрессовые ситуации и переживания, связанные у взрослых с обучением, препятствуют формированию именно устойчивой, длительной мотивации. То есть, взрослый человек зачастую может просто отступить от намеченного пути обучения, убоявшись многочисленных негативных моментов, сопровождающих возобновление обучения.

Вот почему столь необходимо на этапе диагностики закрепить мотивацию обучения у взрослого обучающегося.

Каким же образом реализуются указанные выше задачи и особенности психолого-андрагогической диагностики?

Как мы уже отмечали, технологически процесс обучения представляет собой ряд операций, осуществляемых обучающимися и обучающими в процессе реализации определенных действий и функций. Далее мы и рассмотрим операции, технические действия и функции обучающихся и обучающихся.

На этапе психолого-андрагогической диагностики осуществляются четыре основные **операции**: 1. определение образовательных потребностей обучающегося; 2. выявление объема и характера жизненного опыта обучающегося; 3. выявление физиологических и психологических особенностей обучающегося; 4. выявление когнитивного и учебного стилей обучающегося.

3.2. Определение образовательных потребностей обучающегося.

Что такое образовательные потребности?

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, дайте ваше определение образовательных потребностей.

Привлеките для ответа на этот вопрос материалы учебного курса "Основы андрагогики".

Образовательными потребностями мы называем потребность в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, предусматриваемыми прогностической

моделью компетентности, которыми необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем.

3.2.1. Для выявления образовательных потребностей следует, во-первых, выявить ту конкретную жизненную проблему, которую обучающийся собирается решить при помощи обучения. Установлено, что образовательные потребности взрослых обучающихся можно сгруппировать по семи основным блокам: получение общего среднего образования; приобретение или усовершенствование профессиональных навыков; поддержание и улучшение здоровья; улучшение качества семейной жизни; участие в общественной жизни; содержательное проведение досуга; развитие собственной личности. Однако у каждого конкретного человека эти потребности строго индивидуальны. И их необходимо выявить и осмыслить, причем не только обучающим, но и самим обучающимся.

3.2.2. Далее нужно уяснить ту область или те области наук, в которой (в которых) обучающемуся необходимо обучаться. Это, кстати говоря, не всегда бывает легко сделать. Хорошо, если взрослый человек четко представляет, что именно и как именно ему необходимо изучать. Но чаще всего у взрослых людей есть некоторое смутное желание изменить что-то в своей жизни. Наверное, проще всего, когда стремление к изменениям связано с профессиональными интересами человека. Здесь достаточно ясно: чтобы повысить свою квалификацию, ознакомиться с современными новациями в профессии, чтобы подняться по служебной лестнице, изменить свою профессию, необходимо выбрать определенный курс обучения, который, как правило, уже достаточно четко определен и организован.

Сложнее обстоят дела, когда у вас появляется желание внести какие-то позитивные изменения в социальной, бытовой и личностной сферах: вы хотите более квалифицированно заниматься воспитанием своих детей, чувствуете необходимость больше узнать о тайнах создания крепкой семьи, ощущаете потребность “подковаться” для депутатской деятельности, намерены избавиться от своей нерешительности, замкнутости, чтобы стать более уверенными в себе, открытыми для общения с другими людьми. Как быть в этих случаях? Как всему этому научиться? Здесь нужно четко себе представить, в какой области знаний необходимо обучаться тому или иному человеку.

3.2.3. Далее нам предстоит создать прогностическую функциональную модель компетентности, которой необходимо достичь в процессе обучения конкретному

обучающемуся в целях изменения своей жизненной ситуации. Что представляет собой модель компетентности?

Модель компетентности - это умения, знания, навыки, качества и ценностные ориентации, необходимые для выполнения той или иной социальной роли.

Таким образом, обучающийся совместно с обучающим должен определить объем, набор и характер тех знаний, умений, навыков и качеств, овладев которыми, он сможет эффективно выполнять функции определенной социальной роли и тем самым решить свои жизненно важные проблемы. Это может быть и какая-то конкретная профиограмма, и произвольный набор компетенций.

3.2.4. Следующий шаг - анализ наличного у обучающегося уровня компетентности и предшествующей подготовки в той области знаний, в которой ему предстоит обучаться. И самому обучающемуся, и обучающему нужно тщательно определить тот реальный запас знаний, умений, навыков и качеств, которыми уже обладает обучающийся. Это необходимо сделать в обязательном порядке для определения дальнейшей траектории его обучения, для определения возможности использования в обучении имеющихся у обучающегося знаний, умений, навыков и качеств.

3.2.5. Далее следует провести сравнение имеющегося у обучающегося уровня компетентности с требованиями прогностической модели компетентности. Сравнив имеющийся уровень компетентности с требованиями прогностической модели компетентности, необходимо выявить недостающие обучающемуся знания, умения, навыки и качества, требующиеся для решения его жизненных проблем.

Формирование сознания необходимости овладения этими ЗУНКами и приведет к определению *образовательных потребностей* конкретного взрослого обучающегося.

3.3. Выявление объема и характера жизненного опыта обучающегося.

Следующий этап диагностики - выявление объема и характера жизненного опыта обучающегося.

Вопросы и задания для размышления.

Как бы вы, опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, определили роль жизненного опыта в процессе обучения? Как бы вы его использовали при обучении: а) невзрослых; б) взрослых?

Привлеките для ответа на этот вопрос материалы учебного курса "Основы андрагогики".

Здесь необходимо подчеркнуть, что, говоря о жизненном опыте, мы имеем в виду опыт деятельности обучающегося в бытовой, профессиональной, социальной сферах. То есть, жизненный опыт мы рассматриваем как триединство бытового (семейного, повседневного), профессионального (опыт трудовой деятельности) и социального (общение в определенной социальной среде) опыта. Это очень важно иметь в виду, поскольку именно наличие всех трех составляющих жизненного опыта характеризует взрослого человека в отличие от невзрослого, который, как правило, не обладает релевантным (жизненно важным) объемом профессионального и социального опыта.

При выявлении объема и характера жизненного опыта обучающегося преследуются две цели.

Первая цель - выяснение обучающим контекста обучения, то есть, всех условий 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. Обучающему важно знать, насколько эти условия, как то: продолжительность рабочего дня, утомительность работы, условия быта, общественная деятельность - способствуют или препятствуют обучению.

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. Опыт обучающихся, особенно профессиональный, необходимо привлекать для более наглядного и достоверного обучения других коллег, а также, систематизируя и осмысляя его, для обучения самого обучающегося.

В профессиональном опыте следует учитывать два момента. Первый - *наличие практических навыков и умений* в той или иной сфере деятельности. Если обучение человека происходит в данной сфере, то наличие указанных практических навыков и умений может служить: а) базой для дальнейшего обучения данного индивида; б) источником обучения его коллег; в) объектом систематизации и теоретического обоснования для придания более четкой и стройной системы подготовки в данной области деятельности.

Помимо того, для выполнения тех или иных практических профессиональных действий индивид должен обладать определенным уровнем компетентности. Следовательно, здесь важно учитывать наличие определенной *предварительной подготовки* в данной области деятельности. Если же эта сфера деятельности совпадает с областью подготовки, в которой индивид приобретает новые знания, умения, навыки и качества, то, следовательно, чем выше уровень его компетентности, тем более необходимо использование технологии обучения взрослых. Поэтому, например, обучать музыке Моцарта, написавшего в семь лет свою первую оперу, бессмысленно теми же приемами, что и начинающего несмышлениша в этой сфере деятельности.

Предварительная подготовка, значимый уровень компетентности в изучаемой сфере деятельности также могут служить базой для дальнейшего обучения индивида и одним из источников обучения его менее подготовленных в данной сфере деятельности коллег.

3.4. Выявление физиологических и психологических особенностей обучающегося.

Вопросы и задания для размышления.

Какие, на ваш взгляд, физиологические и психологические особенности обучающегося необходимо выявить для успешной организации процесса обучения?

Привлеките для ответа на данный вопрос материалы курса психологии и психологии обучения взрослых.

При организации процесса обучения важно вовремя выявлять и учитывать такие *физиологические явления*, как, например, пониженный уровень слуха или зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата человека и другие физиологические особенности обучающихся, которые неизбежно влияют как на чисто практическую организацию процесса, так и на психологическое состояние обучающегося.

Что касается *психологических особенностей* обучающегося, то необходимо заранее определить, по крайней мере, каким из четырех основных типов темперамента обладает тот или иной обучающийся: то ли он сангвиник или флегматик, либо холерик или меланхолик. Естественно, следует выявлять и учитывать при организации процесса обучения и другие, индивидуальные особенности характера обучающегося.

Эти факторы крайне важны для организации эффективного обучения: для расположения обучающегося в учебной аудитории в соответствии со своими физиологическими особенностями, для определения объема и характера учебного материала, но особенно - для выстраивания корректной линии поведения обучающего по отношению к обучающемуся. Андрагогическая модель обучения предусматривает возможность не просто в определенной степени учесть эти особенности, а адаптировать построение всего процесса обучения конкретного индивида к его выявленным психофизиологическим особенностям.

3.5. Выявление когнитивного и учебного стилей обучающихся.

Вопросы и задания для размышления.

Как бы вы, опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, определили когнитивный и учебный стили обучающихся?

Привлеките для ответа на этот вопрос материалы учебного курса "Основы андрагогики".

Эта операция имеет огромное значение для организации эффективного обучения. В условиях индивидуализации обучения, постулируемых андрагогическими принципами обучения, она позволяет учесть такие индивидуальные особенности обучающихся, которые напрямую связаны с процессом обучения, в частности, с процессом усвоения учебного материала. Причем это важно как для обучающихся, так и для самих обучающихся.

Процесс обучения у человека тесно диалектически связан с процессом познания. С одной стороны, обучение является одной из форм познания как "воспроизведения в сознании характеристик объективной реальности",¹ с другой стороны, познание как "открытие нового, то того неизвестного, как творческая деятельность"² можно рассматривать как один из моментов процесса обучения.

Как бы то ни было, но каждый обучающийся обучается, в частности, воспринимает и овладевает информацией, совершенно индивидуально, в зависимости

¹ См.: Рос. пед. энциклопедия. - Т. 2. - М., 1999. - с. 161.

² Там же, с. 162.

от своих психо-физиологических особенностей и индивидуальных характеристик познавательной деятельности.

Индивидуальные особенности восприятия и обработки (овладения) информации называются *учебным стилем* обучающегося.

Этот стиль теснейшим образом связан с *когнитивным стилем*, который представляет собой индивидуальные особенности познавательной деятельности человека.

Особенности познавательной деятельности связаны прежде всего с психическим типом личности. В частности, весьма важны отличия когнитивных стилей лиц, относящихся к *экстравертам* и *интровертам*, по классификации К.Юнга. В самом общем виде эти особенности сводятся к тому, как мы воспринимаем и осмысливаем окружающий нас мир: инициативно, в процессе активного взаимодействия с окружающей действительностью, импульсивно, с участием чувств (экстраверты) или пассивно, рефлексивно, то есть уделяя основное внимание своим внутренним ощущениям, мыслям (интроверты). В первом случае процесс познания осуществляется через конкретные действия, образы: от конкретного к абстрактному, от частного к общему. Во втором случае процесс познания осуществляется от абстрактного к конкретному, от общего к частному, от слова к образу, через глубокий анализ.

Как экстравертивные и интровертивные когнитивные стили влияют на учебные стили обучающихся?

Для людей экстравертивного когнитивного стиля нужны источники с большим количеством наглядных материалов (иллюстраций, таблиц, схем, рисунков), формы обучения, предусматривающие выполнение лабораторных опытов, полевых работ, участие в дискуссиях, и т.п. То есть, обучение этих людей более эффективно, если оно организовано на основе активной позиции обучающегося в восприятии и обработки информации.

Обучение людей интровертивного когнитивного стиля приносит более позитивные результаты, если оно построено с использованием печатных материалов, текстов, самостоятельных работ, индивидуальных творческих заданий и т.д. То есть, для интровертов более удобны такие формы обучения, которые позволяют им глубже осмысливать учебный материал, предоставляют им возможность и время для обдумывания, рефлексии.

Проблеме учебных стилей уделяется большое внимание и в теории, и в практике обучения как взрослых, так и невзрослых в США. Она разрабатывается американскими учеными уже давно. В американской научной литературе существует несколько достаточно корректных и интересных классификаций учебных стилей в зависимости от когнитивных стилей, темперамента, эмоциональных, мыслительных характеристик обучающихся.

Одной из самых распространенных классификационных систем является классификатор типов личности Майерса-Бриггс (Myers-Briggs Type Indicator).

В этой системе выделяются четыре дихотомических параметра, основанных на противопоставлении парных понятий, обозначающих различные социально-психологические характеристики обучающихся: 1. Экстравертичность - интровертичность (extraversion - introversion); 2. Ощущения - интуиция (sensing - intuition); 3. Мышление - чувства (thinking - feeling); 4. Суждения - восприятие (judging - perception).

Как трактуются данные дихотомии в классификаторе Майерса-Бриггс?

Противопоставление "экстраверт - интроверт" помогает выяснить, на что направлено внимание обучающегося: на людей, предметы внешнего мира или же на идеи и понятия внутреннего мира.

Люди интровертичного склада черпают энергию в своем внутреннем мире идей, концепций и абстракций. Они могут быть достаточно общительны, но нуждаются в спокойствии для пополнения своей энергии. Интроверты жаждут постичь окружающий мир, они сосредоточены и склонны к рефлексии. Их девиз: все приходит в свое время к тому, кто умеет ждать! Они обдумывают любую ситуацию, любое решение.

Источником энергии для экстравертов являются другие люди и предметы. Они предпочитают взаимодействовать с другими людьми, они нацелены на действие. Экстраверты размышляют на бегу. Их девиз: зачем откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня?! Экстраверт жаждет выразить все, что ему приходит в голову.

Каковы же, в соответствии с данным классификатором, особенности учебных стилей обучающихся, относящихся к тому или другому из рассмотренных типов?

Интроверты предпочитают систематизированное обучение, при котором получаемая ими информация была бы интегрирована в целое и взаимосвязана. С их точки зрения настоящее знание - это взаимосвязанные части учебного материала, позволяющие достичь его глобального видения. Преподавателям надо обучать их

компоновать материал и устанавливать взаимосвязи между его частями. Это будет по достоинству оценено интровертами.

Экстраверты учатся, обучая других. Они не уверены, что уяснили материал до тех пор, пока не объяснят его себе и другим. Экстравертам нравится работать в группах. Наиболее подходящие методы обучения в таких группах - совместное и проблемное обучение.

Противопоставление "ощущения - интуиция" указывает на то, каким образом обучающийся воспринимает окружающий мир: при помощи непосредственного наблюдения или же посредством ощущений и воображения.

В этих случаях часть обучающихся предпочитает опираться на свои пять чувств, а другие больше доверяют своему "шестому" чувству. Люди, полагающиеся на свои чувства, ориентируются на детали и факты. Люди, доверяющие своей интуиции, строят модели, устанавливают связи между имеющимися у них фактами и стремятся представить "общую картину".

В процессе обучения люди, полагающиеся на свои чувства, предпочитают хорошо организованные, линейно структурированные лекции и такие задания, которые основаны на систематическом получении инструкций.

Люди, полагающиеся на свою интуицию, предпочитают эвристические методы обучения, основанные на открытии. Для того, чтобы понять предмет, им необходимо иметь общее представление или единую схему. Такие обучающиеся способны легко составлять достаточно точные концептуальные карты либо сопоставительные таблицы.

Противопоставление "мышление - чувства" указывает на то, каким образом обучающийся принимает решения: путем логических выводов либо руководствуясь принципами справедливости и общечеловеческими ценностями.

В первом случае обучающиеся предпочитают принимать беспристрастные решения на основе анализа, руководствуясь общими принципами и логикой. Другие же сосредоточиваются на общечеловеческих ценностях. Мыслители высоко ценят правила честной игры: что может быть честнее и справедливее логического подхода к ситуации и принятия решения, основанного на объективных критериях?! Чувствователи высоко ценят гармонию. Делая выводы, они основываются на общечеловеческих ценностях и нуждах. Они обладают даром убеждения и легко сглаживают разногласия между сокашниками.

При обучении мыслителям должен быть ясен курс обучения, его цели и ожидаемые результаты. При этом цель должна быть определенной, направленной на действие, когнитивной, эмоциональной и психомоторной. Мыслителям необходимо знать, что они должны делать, чтобы овладеть учебным материалом.

Чувствователи предпочитают обучаться в небольших дружных группах .

Противопоставление "суждения - восприятие" помогает определить взгляд обучающегося на мир: как на четко структурированную систему или же как на нечто стихийное.

В данном случае некоторые обучающиеся, основывающиеся на суждении, решение принимают быстро, иногда даже поспешно, они решительны и организованны. Они сосредотачиваются на выполнении задачи, их интересует суть проблемы. Они планируют свою работу и строго выполняют свои планы, сроки для них святое.

Другие же постоянно откладывают окончательное решение и затягивают сроки выполнения задания в поисках более полной информации. Они любознательны, спонтанны, адаптивны. Они берутся за несколько дел сразу, пытаются разобраться в каждом из них, но редко доводят что-либо до конца.

При обучении людей, склонных к быстрым суждениям, исключительно полезны все те формы, которые помогают спланировать процесс обучения и реализовать план, в частности, интенсивные и исследовательские формы обучения. Преподавателю следует оказывать помощь таким в обучающимся в их самосовершенствовании.

При обучении людей восприимчивых необходимо помогать им выполнить те задания, за которые они взялись, для чего разделить их на несколько подзадач и установить жесткие сроки их выполнения.

Естественно, в реальной жизни не бывает людей только одного типа. В каждом из нас наличествует определенная комбинация психо-физиологических особенностей. Поэтому и классификатор Майерса-Бриггс предусматривает 16 комбинаций указанных выше типов людей и особенностей их когнитивного и учебного стилей.¹

Как всякая схема и любая классификация, классификатор Майерса-Бриггс достаточно условен. Он дает лишь ориентацию в организации процесса обучения

¹ Ñi.: Briggs Myers I., Mc Caulley M. Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator. - Palo Alto, California Consulting Psychologist Press, 1985.

людей с различными психологическими, эмоциональными, когнитивными особенностями.

Главная идея этого классификатора заключается в том, что при обучении, особенно взрослых людей, необходимо учитывать их когнитивный стиль, чтобы верно определить индивидуальные особенности организации процесса обучения, то есть, учебный стиль.

* * *

Таковы операции, осуществляемые совместно обучающимися и обучающими на этапе психолого-андрагогической диагностики.

Какие технические действия и функции выполняют при этом активные участники процесса обучения?

3.6. Технические действия.

Технические действия обучающегося и обучающего на данном этапе различны.

Обучающий проводит *диагностические тесты, анкеты, собеседования*, осуществляет *наблюдение*.

Анкеты и тесты могут быть стандартными или общими, но более эффективны анкеты и тесты, адаптированные либо разработанные обучающими в соответствии с конкретными обстоятельствами, целями операции и обучающимися.

При этом важно осуществлять указанные выше действия в комплексе, а не отдельные действия. В связи с этим необходимо особо подчеркнуть подчиненную, не главную роль тестов при осуществлении психолого-андрагогической диагностики.

Во-первых, как правило, современные тесты в основном чисто психологические. Они практически дают мало информации об особенностях именно конкретных обучающихся, а не просто определенных психологических типов личности. Во-вторых, тесты при всех своих несомненных достоинствах (краткосрочность, массовость, быстрота обработки и сравнимость результатов) имеют существенные ограничения. С одной стороны, они задают жесткие содержательные и временные рамки для ответов на вопросы, с другой стороны, варианты ответов дают определенные подсказки. Все это приводит к тому, что тесты: 1. не позволяют учитывать психо-физиологические и социально-психологические особенности обучающихся (а именно это является главной целью психолого-андрагогической диагностики); 2. не дают достоверных результатов

(стандартность заданий ставит тестируемых различного социально-психологического и когнитивного склада в заведомо неравные условия, а варианты ответов допускают большой процент вероятности угадывания правильного ответа).

Поэтому при осуществлении психолого-андрагогической диагностики основными действиями обучающего должны быть наблюдение и собеседование.

Обучающийся при осуществлении психолого-андрагогической диагностики выполняет диагностические задания и постепенно овладевает технологией самостоятельной учебной деятельности, в частности, самодиагностики образовательных потребностей, когнитивного и учебного стилей.

3.7. Функции обучающегося и обучающего.

Функции активных участников процесса обучения на данном этапе также различны.

Обучающий выполняет роли: а) эксперта в области технологии обучения взрослых, в частности, технологии самостоятельной деятельности обучающегося 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.

Выполняя указанные функции, обучающий консультирует обучающегося по вопросам технологии осуществления психолого-андрагогической диагностики, оказывает ему помощь в овладении умениями и навыками проведения самостоятельной диагностики, организует совместную работу с обучающимся в процессе осуществления диагностики, формирует и поддерживает у обучающегося устойчивую мотивацию обучения.

Обучающийся на данном этапе выступает в роли участника совместной с обучающим учебной деятельности, в частности, по диагностике своих образовательных потребностей, когнитивного и учебного стилей.

* * *

Выполнив указанные выше действия и функции, осуществив все рассмотренные операции, обучающийся и обучающий в результате получают достаточно ясное

представление об основных индивидуальных особенностях обучающегося, в соответствии с которыми необходимо строить процесс обучения.

Проверьте себя!

Попытайтесь коротко ответить на следующие вопросы и задания.

1. Какие цели достигаются на этапе психолого-андрагогической диагностики?
2. Перечислите основные операции на данном этапе.
3. Что представляет собой прогностическая модель компетентности?
4. Укажите параметры жизненного опыта обучающегося и цели его выявления в процессе обучения.
5. Что такое когнитивный стиль? Какие основные когнитивные стили вы знаете?
6. *Перечислите основные когнитивные стили в соответствии с классификатором Майерса-Бриггс.*
7. Что такое учебный стиль? Для каких целей необходимо определять учебный стиль обучающегося?
8. *Перечислите основные учебные стили в соответствии с классификатором Майерса-Бриггс.*
9. Перечислите технические действия обучающего и обучающегося на данном этапе.
10. Перечислите функции обучающего и обучающегося на данном этапе.
11. Попытайтесь свести в таблицу операции, технические действия и функции обучающихся и обучающих на данном этапе.

Запишите ваши ответы. Они пригодятся вам на зачете и экзамене!

Глава 4. Планирование процесса обучения

Следующий важнейший этап любого процесса обучения - его планирование. При обучении незрелых этот этап, как правило, сведен до минимума. Практически для учителя он заключается просто в подготовке к конкретному уроку. Ведь главной задачей любого обучающего незрелых является передача как можно большему количеству учащихся определенным образом спланированного стандартного учебного материала для того, чтобы эти учащиеся овладели, в меру своих сил и способностей, приблизительно одинаковым объемом содержания обучения и тем самым достигли

примерно одинакового уровня подготовки, необходимого им для вступления во «взрослую» жизнь. Кроме того, по вполне объективным причинам, в частности, вследствие из-за отсутствия жизненного опыта, определенного уровня самосознания, реальной жизненной проблемы, которую необходимо решить при помощи обучения, невзрослые обучающиеся не могут реально и активно участвовать в организации процесса обучения, в частности, в планировании своего обучения.

Принципиальное отличие планирования процесса обучения взрослых от соответствующего этапа педагогической модели обучения заключается, во-первых, в том, что все операции данного этапа, как правило, реально осуществляются при обучении каждого обучающегося, и во-вторых, в активном участии самого обучающегося во всех операциях данного этапа.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, определите цели и задачи этапа планирования.

В какой форме планируется процесс обучения? Какое участие принимают в этом процессе обучающиеся? Какие параметры обучения, по вашему мнению, определяются в процессе его планирования?

Привлеките для ответа на эти вопросы материалы учебного курса "Основы андрагогики".

Реальное планирование процесса обучения для каждого конкретного обучающегося необходимо потому, что образовательные потребности взрослых обучающихся сугубо индивидуальны; жизненный опыт, уровень предшествующей подготовки исключительно разнообразны, социально-психологические особенности, временные, пространственные, бытовые, социальные условия обучения совершенно различны. Поэтому при обучении взрослых неприемлем стандартный подход и планировать процесс обучения необходимо для каждого обучающегося индивидуально.

Реальное участие взрослого обучающегося в планировании процесса своего обучения также вполне осуществимо и важно. Ведь, как мы уже видели, взрослый человек обладает всеми необходимыми качествами (уровнем самосознания, жизненным опытом, определенным уровнем предварительной предшествующей подготовки, ответственным отношением к своей деятельности), чтобы на равных с обучающим участвовать в организации процесса обучения.

На этапе планирования достигаются следующие цели.

1. Осмысление процесса обучения его участниками - обучающимся и обучающим -, формирование четкого представления о нем как в целом, так и в отдельных его этапах, элементах, процедурах. **Ясное осознание всего процесса обучения вообще является основой андрагогического подхода к его организации.** Оно позволяет и обучающемуся, и обучающему четко видеть свои задачи, свои действия и результаты, к которым необходимо стремиться, способствует более четкому контролю за ходом реализации обучения.

2. Повышение меры ответственности обучающихся и обучающих за организацию, реализацию и результаты процесса обучения. Давно уже подмечено, что человек более активно и заинтересованно выполняет тот вид деятельности, в планировании которой он принимал определенное участие. Поэтому участие обучающегося в планировании процесса своего обучения значительно повышает меру его ответственности за организацию, реализацию и результаты процесса обучения.

3. Повышение уровня мотивации обучения взрослого обучающегося. Реальное участие в планировании, ясное осознание процесса своего обучения, высокая ответственность за его результаты - все это вместе взятое приводит к выработке более высокой мотивации обучения взрослого обучающегося.

Что же конкретно мы планируем при организации процесса обучения? Какие выполняем при этом операции?

4.1. Операции планирования.

4.1.1. Планирование процесса обучения начинается с определения *целей* обучения. Целью обучения каждого конкретного обучающегося является удовлетворение его образовательных потребностей, то есть, овладение теми знаниями, навыками, умениями, качествами, которых ему не достает для достижения уровня компетентности прогностической модели, выработанной на этапе диагностики.

При всей индивидуальности конкретных целей обучения, любые из них по своему характеру относятся к одной или нескольким типологическим целям обучения. Известный исследователь проблем образования взрослых М.Ш.Ноулз намечает шесть таких типологических целей: а) получение новых знаний, новой информации; б) овладение информацией на новом уровне; в) приобретение навыков и умений в использовании информации; г) выработка убеждений и ценностных ориентаций; д)

выработка новых личностных качеств; е) удовлетворение познавательных интересов.¹ Это важно определить, чтобы далее выбрать адекватные формы и методы обучения.

4.1.2. 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 умениями, знаниями, навыками и качествами.

4.1.3. 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 жизненного опыта, уровня предшествующей подготовки, социально-психологических особенностей обучающихся.

4.1.4. Отобранное содержание обучения следует *структурировать* таким образом, чтобы повысить эффективность обучения. Главная цель обучения взрослых - помочь им овладеть такими умениями, которые бы способствовали решению определенной жизненной проблемы. Поэтому общепринятое, особенно при обучении незрелых, распределение содержания обучения по отдельным, чаще всего не связанным друг с другом дисциплинам и их традиционная разбивка на темы при обучении взрослых малоэффективны. Содержание обучения взрослых рекомендуется разделить на определенные, лучше всего междисциплинарные, *проблемные блоки*, либо *модули компетентности*, либо широко распространенные за рубежом так называемые *зачетные единицы* (credits или credit units - англ.). Их освоение позволяет поэтапно и наглядно достигать определенной задачи обучения, приобретать определенный уровень владения теми или иными умениями, навыками или качествами, необходимыми взрослому обучающемуся для решения своей жизненно важной проблемы.

Важное значение в планировании учебного процесса имеет определение временных затрат на изучения вычлененных учебных блоков. Мировая практика показывает, что время на изучение этих блоков не должно быть менее 15 часов и более 45-60 часов в семестр аудиторных обязательных занятий в традиционных учебных заведениях. На один час аудиторных занятий обычно требуется не менее часа самостоятельной работы обучающихся. Таким образом, модуль (или зачетная единица)

¹ Ни.: Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. - Chicago, 1980. - p.240.

должен составлять от 30 до 120 часов в семестр. Если же речь идет о краткосрочных курсах обучения по не очень сложным программам, то временные затраты могут быть различными.

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

4.1.6. Далее следует запланировать, какие *виды, источники, средства, формы и методы обучения* необходимо использовать при овладении тем или иным содержательным блоком (модулем). Они должны быть адекватны для достижения конкретных целей и задач обучения в соответствии с содержанием обучения и с учетом особенностей обучающихся, а именно, психо-физиологических характеристик, жизненного опыта, когнитивного и учебного стилей обучающихся.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, укажите, какие виды обучения можно в настоящее время выбрать для организации обучения взрослых.

Какие источники и средства обучения в настоящее время доступны для организации обучения взрослых?

Какие форм и методы обучения вы могли бы рекомендовать для обучения взрослых?

Привлеките для ответа на эти вопросы материалы учебного курса "Основы андрагогики".

Выбирая *вид* обучения, мы должны иметь в виду, что по способу организации индивидуальной работы обучающихся обучение подразделяется на *институциональное, групповое и индивидуальное (самостоятельное)*, а по основному способу взаимодействия обучающегося и обучающего - на *очное* (face-to-face - англ.), *заочное, очно-заочное и дистантное* (distance education - англ.).

Институциональный вид обучения - наиболее принятый и достаточно хорошо известный. Его отличительные черты - наличие опытных преподавателей, хороших источников обучения. К нему прибегают для более глубокого постижения каких-то проблем, для получения документов об образовании. Оно наиболее пригодно для тех,

кто не отличается силой воли, особой увлеченностью науками. Сильные стороны этого вида обучения - стабильность, основательность (фундаментальность) подготовки, достаточная глубина и высокая степень гарантированности достижения результатов. Недостатки данного вида обучения вытекают из достоинств. К ним можно отнести высокую степень диктата обучающихся, ощущение зависимости у обучающихся, значительную стандартизацию, консервативность, негибкость. Как правило, институциональное обучение недостаточно учитывает различные специфические черты взрослых обучающихся.

Совместное (групповое) обучение отличается тем, что в нем участвуют на равных несколько обучающихся, избравших и (или) совместно создавших одну программу, чьи цели, план реализации и основное содержание принимаются всеми членами группы обучающихся. Эти люди, заинтересованные в обмене информацией и жизненным опытом, добровольно объединяются в группу. Американские исследователи считают, что в такой группе должен быть (и, как правило, бывает) лидер, а также человек, выполняющий роль старосты группы.¹ Для успешного обучения в группе необходима атмосфера раскрепощенности, взаимного уважения и заинтересованности.

Групповое (совместное) обучение наиболее эффективно в тех случаях, когда программа обучения интересна нескольким людям, которые в той или иной степени сведущи в изучаемой проблеме, и когда им необходимо провести определенное исследование для получения необходимых результатов (знаний, навыков, умений, опыта). В этом виде обучения могут быть свои опасности, такие как неудачное лидерство, межличностные конфликты и плохое взаимопонимание.

Индивидуальное (самостоятельное) обучение характеризуется прежде всего большей степенью автономности, независимости обучающегося от внешних воздействий (как неблагоприятных, так и положительных), а также гибкостью обучения (по времени, месту, формам и методам, содержанию обучения). Наиболее адекватно его применение в тех случаях, когда обучающийся проявляет заинтересованность и ответственность в обучении, когда программа обучения не столь сложна, когда затруднены другие виды обучения. Для успешного самообучения требуется множество условий: наличие достаточных источников и средств обучения,

¹ Smith R.M. Learning How to Learn. Applied Theory for Adults. - Milton Keynes, 1983. - p.109-111.

обладание обучающимися навыками организации учебной деятельности, квалифицированная помощь в обучении и многое другое. Столь же велики препятствия и возможные неудачи в самообучении: затруднены доступ к необходимым источникам обучения, осуществление соответствующих учебных действий, а самое главное - лимитировано установление обратной связи, то есть критической оценки результатов действий обучающегося.

Преимущества и возможности *очного* обучения давно известны. Этот вид образования обеспечивает непосредственный контакт, непосредственное общение обучающего и обучающегося, что позволяет достигать высокой эффективности обучения. Однако ввиду ограниченности числа обучающихся, с которыми возможно эффективное обучение, очное образование не может осуществлять массовое обучение. Во всяком случае, значительное расширение количества обучающихся создает массу затруднений с помещениями, подготовкой квалифицированных обучающихся, обеспечением учебного процесса необходимыми источниками и средствами обучения.

Вот почему во второй половине XX века мощное развитие получило дистантное образование. Сначала оно возникло и развивалось в рамках так называемого *обучения по переписке* (education by correspondence - англ.), в соответствии с терминологией ЮНЕСКО. Этот вид обучения в нашей стране давно известен как *заочное образование*. Именно в бывшем СССР этот вид образования получил самое широкое распространение и достиг значительных успехов. Однако обучение по переписке связано с большими затратами времени и материальных средств для пересылки корреспонденции. Кроме того, ограничение обучения письменными работами, недостаточные возможности для общения с преподавателями ограничивало возможности эффективного обучения в рамках данного вида образования.

Поэтому в 1960-е годы в разных странах и при поддержке ЮНЕСКО стали развиваться новые формы образования. Они использовали богатейший опыт советской системы заочного образования и технические достижения и возможности радио и телевидения, которые с успехом применялись при обучении в США. Этот вид образования получил по терминологии ЮНЕСКО название *дистантного образования*. Помимо письменных работ и письменных источников обучения в дистантном образовании используются теле- и радиопередачи, видео- и аудиокассеты, телефонные и очные консультации преподавателей. Все это, с одной стороны, позволяет увеличить число обучающихся, а с другой, - повышает эффективность обучения.

Одной из разновидностей дистантного обучения можно считать *очно-заочное* обучение, которое комбинирует проведение занятий по очной и по заочной формам.

Какие могут быть *источники и средства* обучения? К источникам обучения относятся все носители знаний, умений, навыков, качеств, которыми вы хотели бы овладеть.

Во-первых, это люди. Это и профессиональные преподаватели - учителя, консультанты, к которым можно обратиться за помощью в учебном заведении, и непрофессиональные преподаватели - руководители кружков, секций, работники народных университетов, и консультанты, например, работники библиотек, музеев. Таких людей можно найти на работе, в государственных и общественных учебных заведениях, в системе образования взрослых - в центрах непрерывного образования и центрах обучения взрослых, в системе общества "Знание", в системе экономической учебы, в библиотеках, музеях, кинотеатрах и т.п.

Во-вторых, источниками обучения являются печатные материалы: учебники, учебно-методические пособия, хрестоматии, курсы лекций, научно-популярные книги и брошюры, монографии и сборники научных трудов, толковые и языковые словари, справочники, научно-популярные журналы, литературные и общественно-политические журналы и газеты.

В настоящее время все шире распространяются среди населения грампластинки, аудио- и видеокассеты, компьютерные программы.

Еще одним источником обучения становятся специальные учебные и научно-популярные теле- и радиопередачи.

Указанные источники определяют и использование тех или иных средств обучения: печатной продукции, фоно- и видеозаписей и соответствующей воспроизводящей аппаратуры, радио и телевизионных приемников, компьютеров, телефонной связи, электронной почты.

Оптимальный вариант - иметь возможность использовать различные источники и средства. Чем их набор богаче, тем разнообразнее методы и формы обучения, эффективнее процесс обучения. Однако выбор источников и средств обучения на практике определяется целями обучения, способом (видом) обучения и реальным наличием доступных вам источников и средств.

Сложные проблемы возникают при выборе адекватных *методов* обучения. Следует отметить, что в настоящее время учеными и практиками обучения разработаны десятки методических подходов к обучению и их классификаций.

Вопросы и задания для размышления.

Как вы понимаете, что такое метод обучения? Какие методы обучения вам известны? Какие из них, исходя из вашего опыта и изученного материала данного курса, вы считаете наиболее эффективными и адекватными для обучения взрослых?

Крупнейшие ученые-педагоги И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин определяют метод обучения как "систему последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения".¹ Правда, тот же И.Я.Лернер дает формулировку метода обучения и как "системы действий учителя, организующего практическую и познавательную деятельность ученика".² Другой известный ученый, П.И.Пидкасистый, называет методами обучения "способы совместной деятельности учителя и учащихся, направленные на решение задач обучения".³

Исходя из понимания метода вообще как "способа достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи" и "совокупности приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности",⁴ и понимания процесса обучения как двусторонней деятельности передачи и приобретения знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей, мы можем определить *метод обучения* как *способ организации деятельности активных участников процесса обучения (обучающего и обучаемого) по передаче и приобретению знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей.*

В традиционной педагогике и в практике обучения незрелых распространенной является классификация методов обучения по источнику получения знаний. В соответствии с таким подходом выделяют: а) словесные методы (источником знания является устное или печатное слово); б) наглядные методы (источником знания

¹ См.: Рос. Пед. энциклопедия. - Т. 1. - М., 1993. - с. 566.

² Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. - М., "Знание", 1976. - с. 17.

³ См.: Педагогика. - М., Российское педагогическое агентство, 1996. - с.219.

⁴ См.: СЭС. - М., "Сов. энциклопедия", 1984. - с. 795.

являются наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия); в) практические методы (учащиеся получают знаний и вырабатывают умения, выполняя практические действия).¹

Однако, строго говоря, в данном случае речь идет вовсе не о методах - ведь они, даже с точки зрения педагогики, выявляют способы взаимодействия участников процесса обучения -, а о способах передачи, подачи информации.

И.Я.Лернер классифицирует методы обучения в зависимости от целей, содержания образования и характера его усвоения. Систему основных методов обучения, предлагаемую И.Я.Лернером, можно представить в виде такой таблицы (см. таблицу 1).

Таблица 1

Система основных методов обучения И.Я.Лернера ²

Цели обучения = содержание образования = элементы культуры	Способы усвоения содержания образования	Методы обучения
1. Знания о природе, обществе, технике, человеке и себе, о способах деятельности	Восприятие, осознание, запоминание	Информационно-рецептивный (объяснительно-иллюстративный)
2. Опыт осуществления известных способов деятельности, после усвоения воплощающийся в навыках и умениях	Воспроизведение (репродуцирование) по заданному образцу	Репродуктивный
3. Опыт творческой деятельности, воплощенный в специфических интеллектуальных процедурах, не представляемых в виде заранее регулируемой системы действий.	Решение проблем и проблемных задач.	Исследовательский; эвристический; проблемное изложение.
4. Опыт эмоционального отношения к действительности, различным ее проявлениям и сферам, вошедшим в орбиту человеческой деятельности.	Переживания, чувства, напряжение воли, обращенные на деятельность, предусмотренную описанными выше элементами культуры.	Указанные выше методы обучения, при учете факторов влияния на эмоциональную сферу, выступают и в качестве методов воспитания эмоций.

¹ См.: Педагогика. - М., Российское педагогическое агентство, 1996. - с. 221.

² См.: Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. - М., "Знание", 1976. - с. 23-37

Крупнейший ученый-педагог Ю.К.Бабанский выделяет три группы методов.

1. Методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности:

а) словесные, наглядные, практические (отражающие перцептивный аспект структуры познания);

б) индуктивный и дедуктивный (логический аспект);

в) объяснительно-репродуктивный и информационно-поисковый (гностический аспект);

г) управления и самоуправления учебно-познавательной деятельностью (кибернетический аспект).

2. Методы стимулирования и мотивации:

а) формирования (самоформирования) познавательных интересов;

б) формирования (самоформирования) долга и ответственности в учении.

3. Методы контроля и самоконтроля эффективности обучения:

а) устный; б) письменный; в) лабораторный; д) программированного и непрограммированного контроля (самоконтроля); е) машинного и безмашинного контроля (самоконтроля).¹

Как мы видим, в данной классификации также отсутствует самое главное для определения метода обучения - характеристика *способа взаимодействия* активных участников процесса обучения. Это, скорее, классификация основных форм учебной работы в зависимости от характера познавательной задачи.

Здесь стоит вспомнить и такие, получившие широкое распространение методы обучения, как, например, проблемный, программированный, интерактивный и пр.

Проблемный метод обучения предусматривает организацию поисково-исследовательской деятельности обучающихся, направленной на решение проблемных задач. Процесс обучения при таком методе строится как последовательные действия по созданию проблемной ситуации, формулировке проблемной задачи, выдвижению гипотезы ее решения, поиска ее решения, экспериментальной проверки корректности найденного решения, анализа полученных результатов, формулировки выводов.²

¹ Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедагогический аспект. - М., "Педагогика", 1977. - с. 42-43.

² См. более подробно: Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М., "Педагогика", 1975; Оконь В. Основы проблемного обучения. - М., 1968; Гарунов М.Г., Пустовит В.В. Проблемное обучение и возможности его применения в вузе. - М., НИИ ВШ, 1977.

Метод *программированного обучения* постулирует осуществление обучения как процесса, строго подчиненного алгоритму освоения сравнительно небольших доз учебного материала с запрограммированным результатом. В ходе такого обучения переход к изучению следующей дозы материала возможен лишь при получении правильного ответа на контрольный вопрос по изученному материалу предыдущей дозы материала.¹

Интерактивный метод обучения предполагает обучение с использованием телевидения или компьютерных сетей, обеспечивающий общение обучающего и обучающихся на расстоянии.

Каждый из методов обучения имеет свои положительные и отрицательные черты. Но все их можно сгруппировать в две большие категории, в зависимости от: 1. отношения обучающегося к обучающему и 2. отношения обучающегося к содержанию, источникам и средствам, формам и методам обучения.

В зависимости от характера взаимодействия обучающихся и обучающих все методы обучения можно разделить на *пассивные* (то есть, когда роль обучающегося достаточно пассивна, а основную роль играет обучающий) и *активные* (когда ведущую роль в процессе обучения играет сам обучающийся).

В зависимости от характера деятельности субъектов обучения по отношению к содержанию, источникам и средствам, формам и методам обучения можно выделить *информационные* методы (когда обучающийся получает определенную информацию пассивно) и *проблемные* методы (когда обучающийся активно действует для решения определенной проблемы: учебной, научной, жизненной).

Таким образом, все многообразие методов обучения можно свести либо к *информационно-пассивным*, либо к *проблемно-активным*.

Следует подчеркнуть, что при определении методов обучения мы не оцениваем качество того или иного метода. На практике они не являются пассивными или активными, информационными или проблемными в чистом виде. Можно говорить лишь о преимущественно том или ином их характере. Речь, таким образом, идет о том, чтобы выбрать и использовать те или иные методы в зависимости от выбранной цели, способа (вида), содержания и условий обучения.

¹ См. более подробно: Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. - М., 1969; Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. - М., 1970.

Формы обучения, как правило, предопределяются видом и методом обучения, а также целями обучения. В случае очного обучения их лучше рассмотреть на этапе реализации процесса обучения.

4.1.7. Затем необходимо наметить основные *этапы контроля* овладения программой обучения. Этому в немалой степени будут способствовать те структурные блоки содержания обучения, которые были намечены ранее. Как правило, различные виды контроля намечаются после овладения тем или иным проблемным блоком, модулем компетентности или зачетной единицей.

4.1.8. 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 приобретенные умения, навыки, знания 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 личностью, негативно воспринимает традиционную балльную систему оценивания. “Ничто не заставляет взрослого, - справедливо считает известный американский теоретик и практик образования взрослых М.Ш.Ноулз, - почувствовать себя в положении ребенка в такой степени, как сам факт его оценки другим взрослым человеком. Это крайняя степень выражения его зависимости и неуважения к нему”¹.

Вопросы и задания для размышления.

А как вы относитесь к выставлению традиционных школьных отметок взрослым людям? Стимулирует ли взрослых обучающихся такая система оценивания достижений в обучении?

Андрагогическая модель обучения рекомендует при оценивании достижений обучающихся выявлять реальный уровень и объем овладения учебным материалом,

¹См.: Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. - Chicago, 1980. - p. 49

определять неусвоенные части материала и добиваться их усвоения для достижения поставленных совместно с обучающимся целей обучения. Тем самым развиваются дальнейшие образовательные потребности обучающихся и определяются их новые цели обучения.

Критерии оценивания должны быть определены совместно обучающим и обучающимся, они должны точно соответствовать целям и содержанию обучения, оценивать именно умения, либо знания, либо навыки, либо качества, приобретенные обучающимся в процессе своего обучения и в таких формах, которые были бы максимально приближены к реальным условиям их практического применения.

Однако это трудная задача. Как определить, насколько, проучившись, скажем, полгода, вы постигли изучаемые дисциплины, какие приобрели навыки и умения, какие личностные качества развили? Конечно, есть легко проверяемые результаты, когда речь идет об овладении точными знаниями или когда приобретаются вполне определенные, наглядные навыки (например, слесарные, токарные и пр.). Но когда речь идет о гуманитарных знаниях, об умении размышлять, анализировать, сопоставлять, ставить корректно вопросы и уметь находить ответы на них, все гораздо сложнее. Тем более, если речь заходит о приобретении каких-то качеств, об изменении поведения. Здесь нужно выявлять все приобретаемые умения, навыки и качества в процессе совместной деятельности: обсуждения, проведения какого-либо мероприятия, например, научной конференции, полевых испытаний, лабораторного опыта. В этой деятельности участвует и сам обучающийся, и преподаватель, и другие обучающиеся. При этом необходимо избегать оценки в координатах “хорошо - плохо”, а помочь выяснить для оценивающего его достижения, какие разделы программы он не усвоил, какими навыками и умениями он не овладел в достаточной степени для выполнения той социальной роли, к которой он стремился. Выяснив это, обучающийся должен поставить перед собой новые или дополнительные цели и задачи обучения.

Для выявления уровня овладения знаниями, умениями, навыками, качествами возможно использование и учебных ситуаций. Например, чтобы выяснить основательность знания, можно использовать проведение устных докладов, представление аннотированной библиографии. Для оценки глубины понимания изученного материала можно попытаться применить полученные знания, навыки и умения в решении каких-то проблем, например, при выполнении научных или технологических проектов с формулированием выводов и рекомендаций, предложений

по внесению изменений в учебный план и т.п. При оценивании уровня овладения навыками и умениями необходимо выполнять упражнения, требующие их применения (эти упражнения можно записать на видеопленку); выполнение упражнений или видеозапись оцениваются наблюдателями. Оценивая приобретенные знания и убеждения, необходимо использовать как реальные ситуации, так и ролевые игры, разбор конкретных случаев, дискуссионные клубы и т.п., при обязательном участии либо самих участников учебного процесса, либо посторонних наблюдателей.

Кроме того, в андрагогической модели обучающемуся совместно с обучающим и (или) консультантом, коллегами по учебной группе важно оценить и программу обучения, созданную ими совместно, скорректировать ее, выбрать более оптимальные пути достижения поставленных целей обучения.

4.1.9. 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 помощью обучающего, учитывает все указанные выше особенности и служит ему руководством для его самостоятельной деятельности по реализации и оцениванию процесса обучения.

Учебные программы и планы достаточно хорошо известны, но при обучении взрослых они не всегда могут выполнить свою сверхзадачу - нацелить обучающегося на самостоятельную деятельность по организации и реализации процесса обучения. Эту цель более удачно выполняет широко распространившийся в конце XX века во многих странах так называемый *учебный контракт*. Причем такие контракты составляются как в образовании взрослых, так и при обучении незрелых. Один из вариантов подобного документа представил выдающийся американский теоретик и практик образования взрослых М.Ш.Ноулз (см. приложение 3). Главная цель данного контракта (как и любого другого) - в процессе совместной деятельности обучающегося с обучающим (а также и с другими обучающимися) сформировать, причем как у обучающегося, так и у обучающего, четкое представление о конкретном процессе обучения.

При этом М.Ш.Ноулз рекомендует предпринять следующие шаги для создания учебного контракта:

1. Продиагностировать свои потребности в обучении.
2. Сформулировать цели своего обучения и заполнить первую графу контракта.
3. Наметить источники и средства обучения, свои действия и заполнить вторую колонку контракта.
4. Заполнить четвертую графу, определив критерии наглядности

выявления достижений в обучении. 5. Определить формы выявления достижений, формы проверки. 6. Следующий шаг - обсуждение подготовленного варианта контракта с товарищами по учебной группе, консультантами, преподавателями, - со всеми, кто может оценить полноту контракта, точность формулировок, ясность замысла, кто может подсказать, как лучше сформулировать каждый пункт контракта. 7. Выполнение контракта. 8. Уточнение контракта с преподавателями, консультантами и, в необходимых случаях, его корректировка.¹

Какие действия и функции выполняют обучающийся и обучающий при осуществлении перечисленных операций?

4.2. Технические действия и функции обучающихся и обучающихся.

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

А вот функции обучающего и обучающегося значительно разнятся.

Обучающий выступает в ролях: а) эксперта в области технологии обучения взрослых, в частности, по планированию и технологии самостоятельной деятельности обучающегося; 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; г) соавтора индивидуальной программы обучения.

То есть, к функциям, которые он выполнял на этапе психолого-андрагогической диагностики, прибавилась еще одна - соавтора программы обучения, выполняя которую, обучающий оказывает обучающемуся помощь в формировании плана обучения и составлении документа планирования.

Функции *обучающегося* на данном этапе - участник совместной с обучающим учебной деятельности, на сей раз по планированию процесса обучения, а также соавтор индивидуальной программы обучения.

* * *

Как и предыдущий этап, данный этап планирования обучения взрослых представляет собой важный самостоятельный и достаточно продолжительный, а

¹ Knowles M.S. Using learning contracts. - San Francisco, 1986. - p.28-32.

главное, - творческий этап учебной деятельности как обучающегося, так и обучающего. Даже в случае обучения по стандартной программе или учебному плану создание индивидуальной программы обучения, планирование деятельности обучающегося и обучающего играет важнейшую роль в повышении эффективности процесса обучения, вовлечения обучающегося в реальный процесс организации процесса обучения, повышения его мотивации, ответственности и заинтересованности в реальных результатах своего обучения.

После осуществления операций на двух этапах у обучающегося и обучающего складывается четкое представление, *кто, чему и как* должен обучаться.

Проверьте себя!

Попытайтесь коротко ответить на следующие вопросы и задания.

1. Какие цели достигаются на этапе планирования?
2. Перечислите основные операции на этапе планирования.
3. Каковы основные типологические цели обучения по М.Ш.Ноулзу?
4. Какое структурирование содержания предусматривает андрагогическая модель обучения? В чем его отличие от педагогического структурирования?
5. Что представляет собой стратегия обучения?
6. В чем заключается принципиальная разница в определении критериев, форм, методов и процедур оценивания достижений обучающихся в овладении учебным материалом в технологии обучения взрослых и в педагогической технологии?
7. Каковы документы планирования процесса обучения?
8. Какова структура учебного контракта?
9. Подготовьте программу обучения (учебный контракт):
 - студента по курсу “Технология обучения взрослых”;
 - учителя, повышающего свою квалификацию;
 - учителя, приобретающего новую квалификацию андрагога.
10. Перечислите функции обучающего и обучающегося на данном этапе.
11. Попытайтесь свести в таблицу операции, технические действия и функции обучающихся и обучающихся на данном этапе.

Запишите ваши ответы. Они пригодятся вам на зачете и экзамене!

На следующем этапе необходимо ясно осознать, какие условия необходимы для успешного обучения конкретных обучающихся.

Глава 5. Создание условий реализации процесса обучения.

После проведения психолого-андрагогической диагностики обучающихся и завершения планирования процесса их обучения мы приступаем к подготовке его реализации. Казалось бы, этот этап достаточно простой и в малой степени зависит от нас. Но давайте попытаемся взглянуть на организацию этого этапа более внимательно и, может быть, глубоко, свежим взглядом.

Вопросы и задания для размышления.

Что, по вашему мнению, необходимо для подготовки эффективного процесса обучения? Могут ли принимать активное участие обучающиеся и обучающие в этой подготовке? Какие действия необходимо предпринять для этого обучающему и обучающемуся?

На наш взгляд, необходимо подумать о создании благоприятных условий для реализации процесса обучения. Эти условия можно разделить на *физические*, *психологические* и *учебно-методические*.

5.1. Создание физических и психологических условий обучения.

Создание комфортных *физических* условий обучения (в случае очного обучения) предполагает многие параметры.

Во-первых, это наличие соответствующих целям обучения и количеству обучающихся и обучающих помещений, необходимых для организации самого процесса обучения, а также для отдыха и курения обучающихся и обучающихся. Эти помещения должны быть обеспечены соответствующими освещением, вентиляцией, акустикой. Важную роль для процесса обучения (как и для любого другого вида деятельности человека) играет комфортная цветовая гамма окружающих поверхностей. Давно выяснено, что темные или яркие тона стен, потолков, полов, стеллажей и т.п. либо угнетают, либо слишком раздражают психику действующих в этой среде людей.

Поэтому для окрашивания указанных поверхностей необходимо подбирать неяркие, светлые тона (светло-коричневый, светло-серый и т.д.).

При обучении как незрелых, так и взрослых весьма желательно, чтобы в помещениях учебных заведений находились какие-то экземпляры флоры (растения) и фауны.

К благоприятным физическим условиям относится и необходимое в целях обучения звуковое сопровождение занятий, а также музыкальный фон пауз.

Важнейшее значение имеет обеспечение обучающихся и обучающихся удобными рабочими местами, то есть, конструкция и расположение рабочих мест обучающихся и обучающихся. Прежде всего необходимо отметить, что, как показывает практика многих стран мира, наиболее удобным и адекватным целям обучения рабочим местом обучающегося является индивидуальный, рассчитанный на одного человека стул с раскладывающейся крышкой столика. Но самое главное - в каком порядке расположены эти рабочие места (будь то столы или упомянутые выше стулья-столы).

Принятое с древних времен во многих странах мира расположение двухместных парт или столов рядами, в затылок друг другу рассчитано на обучение детей, внимающих только учителю, направлено на предотвращение их отвлечения от урока, точнее, от учителя, и предполагает лишь одну взаимосвязь: учитель - ученик.

Обучение взрослых, как мы уже выяснили, предполагает активную работу всех участников процесса обучения, взаимодействие обучающегося как с обучающим, так и с другими обучающими, более того, их взаимопомощь в процессе обучения, обмен опытом, общение, дискуссии. Общаться лишь с обучающим и с затылками сидящих впереди коллег для взрослого просто неприемлемо. Вот почему при обучении взрослых (впрочем, во многих школах других стран также и при обучении незрелых) необходимо располагать рабочие места таким образом, чтобы все обучающиеся в небольших группах (до 30 человек) видели друг друга и обучающего, могли свободно общаться как с обучающим, так и друг с другом. Оптимальное расположение рабочих мест при обучении небольшой группы взрослых - полукруг с рабочим местом обучающего в центре. Эффективность обучения при этом возрастает во столько раз, сколько устанавливается взаимосвязей между обучающим и обучающимися.

Кроме того, рабочие места необходимо располагать в зависимости от целей и избранной формы обучения. Так, например, при групповой работе необходимо сгруппировать рабочие места в то количество групп, которые предусматриваются при

проведении данного вида работы. При проведении «круглых столов» рабочие места, естественно, образуют этот самый круглый стол и т.п.

При проведении лекционных занятий в большой аудитории необходимо располагать обучающихся амфитеатром, с тем чтобы всем присутствующим были четко видны лектор, доска, экран, схемы и т.п.

Наиважнейшим условием эффективной организации процесса обучения взрослых является создание благоприятной *психологической атмосферы* обучения. Естественно, это необходимое условие для организации любого процесса обучения, любых обучающихся. Однако при обучении взрослых эта атмосфера отличается целым рядом специфических черт, обусловленных опять-таки особым статусом, особым положением взрослых людей при обучении.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, определите основные характеристики благоприятной психологической атмосферы обучения.

Если вы согласны с утверждением о специфичности психологических условий обучения взрослых, попытайтесь определить, что именно должно отличать психологическую атмосферу обучения взрослых?

Благоприятная психологическая атмосфера обучения взрослых людей характеризуется прежде всего *взаимным уважением* участников процесса обучения, *эмпатическим, доброжелательным* отношением друг к другу. Для обучения взрослых, как мы видели, огромное значение имеет тот факт, что на всех этапах процесса обучения осуществляется совместная деятельность всех участников процесса обучения. А она предполагает *взаимопомощь*, товарищеское отношение обучающихся друг к другу. Очень важно, что это взаимодействие обучающихся и обучающихся развивает, причем как у обучающихся, так и у самих обучающихся, навыки работы в коллективе, умение рационально распределять совместные усилия, использовать сильные стороны участников процесса обучения.

Андрагогические принципы обучения предписывают: *отказ от критики* участников процесса обучения; *обеспечение свободы мнений*; *отказ от мер наказания и порицания* обучающихся; *уважение плюрализма жизненных позиций*.

При обучении взрослых всем участникам процесса обучения, как самим обучающимся, так и обучающим, очень важно понять, что каждый взрослый человек имеет право на собственное мнение и имеет право свободно его высказать. И каким бы оно ни могло нам показаться неверным, смешным, даже глупым, мы обязаны дать возможность человеку высказать, защитить его. Мы можем не согласиться с этим мнением или с аргументацией коллеги. Однако в этом случае мы можем только противопоставить аргументацию своей позиции, но никак не дискредитировать позицию, а тем более - самого другого участника процесса обучения.

Давно замечено, что мы бóльшую долю своей творческой энергии тратим на опровержение чужой позиции, на ее критику, а зачастую, как это ни прискорбно, - на критику самого носителя чуждой нам позиции. При этом на доказательство своей собственной, как нам кажется, единственно правильной, позиции энергии творческого мышления у нас остается совсем мало. Вот почему при обучении взрослых нам всем необходимо учиться доказывать свою правоту аргументированно, не критикуя мнение другого человека.

Ну и, самой собой разумеется, обучающие ни в коей мере не имеют права наказывать или порицать взрослых обучающихся (конечно, исключая случаи антиобщественного поведения). Именно потому, что каждый взрослый человек имеет право занимать свою собственную жизненную позицию и придерживаться ее и в процессе обучения.

Такая атмосфера способствует выработке у участников процесса обучения иммунитета от страха свободно высказывать свое мнение в любой ситуации, в любой аудитории, помогает их самоутверждению, укрепляет их веру в свои силы, в реализацию своих возможностей.

Вопросы и задания для размышления.

Вы согласны с такой позицией? Попытайтесь проанализировать ваши собственные действия в схожей ситуации. Они совпадают с предложенными нами или нет? Если нет, попытайтесь обосновать вашу позицию.

Естественно, это имеет громадное значение не только для организации процесса обучения, но и для поведения человека в других сферах его деятельности, в других

ситуациях, а в конечном итоге это ведет к выработке норм цивилизованного, демократического жизнеповедения.

5.2. Создание благоприятных учебно-методических условий обучения.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, определите, существуют ли особенности учебно-методического обеспечения обучения взрослых. Если существуют, назовите основные.

Привлеките для ответа на это задание материалы учебного курса "Основы андрагогики".

При создании благоприятных условий обучения взрослых очень важно снабдить их такими учебно-методическими материалами (учебными программами, учебниками, учебными пособиями, методическими рекомендациями, хрестоматиями и т.п.), которые учитывают особенности взрослых обучающихся и потому по целому ряду характеристик существенно отличаются от учебных материалов, используемых при обучении незрелых.

Материалы, рассчитанные на обучение взрослых, необходимо разрабатывать на определенных научно-методических принципах.

Научно-методические принципы разработки учебно-методических материалов (учебных программ, учебников, учебных пособий, методических рекомендаций и т.п.) для обучения взрослых включают в себя как общие, характерные для подготовки любого учебного материала, так и специфические, определяемые особенностями обучения взрослых.

Общие принципы разработки учебно-методических материалов опираются на общедидактические принципы обучения. При создании учебных материалов особенно важно учитывать общедидактические принципы научности, доступности, систематичности, последовательности обучения, стимулирования положительного отношения к образованию, развития познавательных интересов обучающихся.

Исходя из них, *общие научно-методические принципы разработки учебно-методических материалов для взрослых обучающихся* предусматривают:

- * *научность* учебного материала, то есть его соответствие основным положениям и закономерностям изучаемой области знания;
- * *доступность* этих материалов для обучающихся, то есть возможность их воспринять и освоить;
- * *систематичность* и *последовательность* изложения учебных материалов, что облегчает его изучение;
- * создание содержательных и структурных компонентов, которые бы способствовали формированию и развитию *познавательных интересов* обучающихся, *стремления к постоянному совершенствованию*.

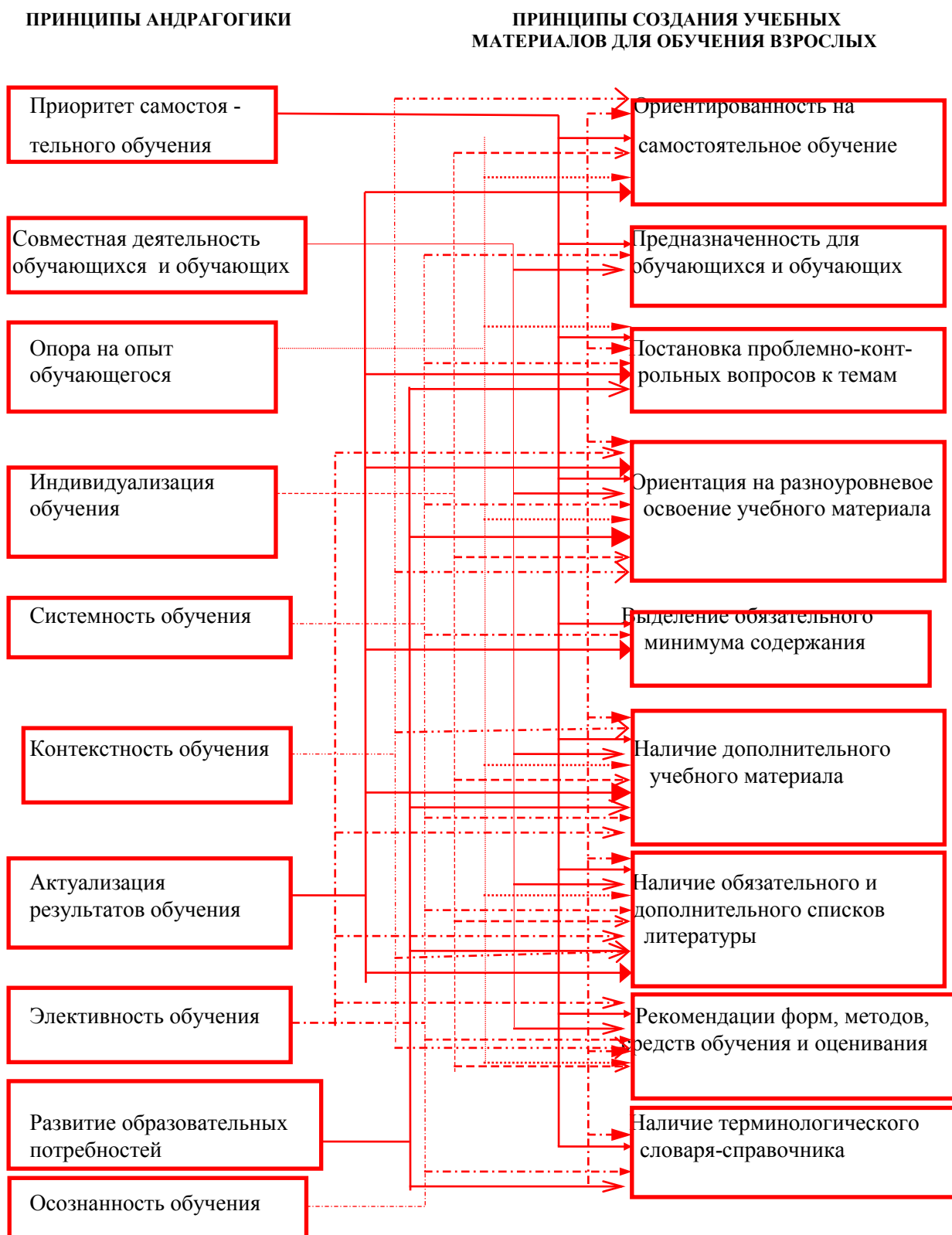
Эти принципы, как уже отмечалось, характерны для создания любого учебно-методического материала. Однако важно отметить, что они должны соблюдаться и при разработке научно-методических материалов для обучения взрослых.

Специфические принципы создания учебных материалов для обучения взрослых опираются на андрагогические принципы обучения (см. главу 1).

Данные андрагогические принципы определяют *специфические научно-методические принципы* создания учебно-методических материалов для обучения взрослых. Причем разные андрагогические принципы в различной мере определяют те или иные научно-методические принципы (см. схему 1 на стр. 69).

Основной особенностью учебно-методических материалов для обучения взрослых является их *ориентированность на самостоятельную деятельность обучающихся* по своему обучению. Как уже отмечалось, самостоятельная деятельность обучающихся представляет собой самоуправляемые действия обучающихся по организации процесса обучения на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания, коррекции. Эта деятельность определяется прежде всего *принципом приоритета самостоятельного обучения взрослого обучающегося*. При этом данная деятельность не может не быть осознанной - и потому она опирается на *принцип осознанности обучения*. Самостоятельная деятельность обучающегося неизбежно является прежде всего индивидуальной - отсюда опора на *принцип индивидуализации обучения*. Самостоятельная деятельность обучающегося, естественно, опирается на наличный жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося - потому так важен в данном случае *принцип опоры на опыт обучающегося* в его обучении. Самостоятельную деятельность обучающегося во

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРИНЦИПОВ
АНДРАГОГИКИ И СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ**



многим определяет его антропосфера, то есть социо-культурное, бытовое, профессиональное окружение. Отсюда большое значение имеет андрагогический принцип *контекстности* обучения. Кроме того, серьезное значение для самостоятельной деятельности обучающегося имеет и его установка на безотлагательное применение полученных им знаний, умений, навыков и качеств, то есть, андрагогический *принцип актуализации*.

Вопросы и задания для размышления.

Как бы вы построили учебно-методические материалы, учитывая, что они будут использоваться обучающимися главным образом самостоятельно, в процессе самостоятельной деятельности обучающихся по организации своего процесса обучения?

Принцип ориентированности учебных материалов на самостоятельное обучение обучающихся предопределяет следующие характеристики учебно-методических материалов.

Во-первых, *достаточную полноту изложения* учебных материалов. То есть, любые учебные материалы, предназначенные для взрослых, должны содержать такой объем информации, который бы позволял обучающемуся самостоятельно, с минимальной помощью преподавателя, овладеть необходимыми ему знаниями, умениями, навыками и качествами.

Во-вторых, рассматриваемые материалы должны содержать *систему опорных ориентиров*. Задача этих ориентиров - помочь обучающимся оперативно составить общее представление об изучаемом предмете, свободно ориентироваться в расположении учебного материала, быстро находить необходимую информацию. В качестве таких ориентиров могут выступать общепринятые разделы, главы, параграфы, подробное оглавление, но кроме того - выделенные в тексте определения, термины, формулировки закономерностей, важные смысловые фразы или слова, фамилии крупных ученых, имеющих отношение к изучаемой проблеме. Важную роль при построении учебного материала для взрослых играют проблемно-контрольные вопросы, о которых более подробно мы поговорим ниже. Большое значение имеют также различные таблицы, схемы, графики, рисунки.

Учебно-методические материалы для обучения взрослых должны обязательно содержать *систему контрольных заданий* для самоконтроля. Эти задания должны быть четко сформулированы, должны преследовать ясно понимаемые обучающимся цели и иметь образцы или предлагаемые варианты решения той и ли иной проблемы, а также ключи для определения точности выполнения задания.

Совершенно необходимо, чтобы учебные материалы для обучения взрослых содержали полную и систематизированную *справочную информацию*: точные ссылки (сноски или отсылки к списку литературы) на используемые источники, особенно при цитировании; точные, оформленные по требованиям стандартов списки литературы, указатели источников, указатели использованных имен и т.п. Все это позволит обучающимся при необходимости и желании самостоятельно вести поиск необходимой им информации.

Учебно-методические материалы для обучения взрослых должны быть организованы таким образом, чтобы они позволяли обучающимся совместно с обучающими осуществлять *отбор материалов*, которые необходимы для конкретных обучающихся и для достижения индивидуальных целей обучения, то есть, они должны предоставлять возможность выделения или конструирования в изучаемом материале *индивидуальной учебной структуры*.

Помимо обучающихся учебно-методическими материалами могут и должны пользоваться также и обучающие. *Принцип предназначенности для обучающихся и обучающих* предопределен уже упоминавшимся андрагогическим *принципом приоритета самостоятельного обучения*, а также *принципами совместной деятельности обучающихся и обучающих и системности обучения*. Принцип системности в данном случае предопределяет соответствие ставящихся в учебном материале задач, их объяснение и формы контроля, которое в равной степени обязательно как для обучающих, так для обучающихся. Принцип совместной деятельности предопределяет совместную работу обучающихся и обучающих по освоению обучающимися учебно-методического материала на различных этапах процесса обучения.

Принцип предназначенности для обучающихся и обучающих требует, чтобы учебно-методические материалы содержали достаточный фактический, информационно-справочный и концептуальный материал, которым могли бы пользоваться как обучающиеся, так и обучающие. Эти материалы должны позволять

обучающим иметь полное представление о всех параметрах и целях, а также о концепции обучения и построения того или иного материала. Это позволит обучающим оказывать реальную и конкретную помощь взрослым обучающимся в их самостоятельной учебной деятельности.

Важнейшей характеристикой учебно-методических материалов, предназначенных для обучения взрослых, является *наличие* в них *проблемно-контрольных вопросов* к изучаемым темам. Эти вопросы ставятся либо преподавателем, либо содержатся в самом учебном материале, как правило, **перед** изучением определенной темы или раздела. Они формулируются таким образом, и в этом состоит их *назначение* и *отличие* от обычных контрольных вопросов в материалах, предназначенных для обучения незрелых, чтобы, во-первых, нацелить обучающихся на самостоятельное осмысление той или иной проблемы, а во-вторых, - активизировать имеющийся у них жизненный опыт. Взрослые обучающиеся, опираясь на свой жизненный опыт и предыдущую подготовку, пытаются дать предварительный ответ на эти вопросы на уровне своей компетенции. Тем самым они сами ищут определенные подходы, пути решения тех или иных проблем. В-третьих, как мы уже упоминали выше, эти вопросы предназначены для того, чтобы дать обучающимся определенные ориентиры для изучения учебного материала, подготовить их к освоению неизвестного материала, наметить перспективу, направление изучения того или иного раздела или темы. Четвертая функция данных вопросов - контролирующая. То есть, те же самые вопросы, возможно в несколько видоизмененном виде, необходимо задать обучающимся **после** изучения определенной темы. Полнота и основательность ответов на эти вопросы после изучения материала и будут свидетельствовать о степени изученности материала конкретной темы.

В отличие от контрольных вопросов к темам в материалах, предназначенных для обучения незрелых, проблемно-контрольные вопросы в материалах для взрослых обучающихся ориентированы прежде всего на самостоятельную деятельность обучающихся в соответствии с *принципом приоритета самостоятельного обучения*. Они способствуют тому, чтобы в поисках ответа на них обучающиеся опирались на свой опыт - здесь важнейшую роль играет *принцип опоры на опыт в обучении*. Они направлены на *развитие* у обучающихся *новых образовательных потребностей*, опираясь при этом на соответствующий андрагогический принцип. Естественным образом они требуют *осознанного отношения* к обучению со стороны обучающихся. В

соответствии с *принципом системности* эти вопросы должны полностью соответствовать целям и содержанию обучения, а согласно *принципу актуализации результатов обучения* они должны способствовать овладению конкретным, необходимым для безотлагательного использования материалом.

Одним из важнейших научно-методических принципов разработки учебных материалов для взрослых является *ориентация на разноуровневое освоение учебного материала*. Этот принцип обусловлен *всеми андрагогическими принципами обучения*. В соответствии с ним учебный материал для взрослых предполагает несколько моделей изучения, рассчитанных на разный уровень освоения. При этом, в отличие от педагогического принципа разноуровневого освоения материала, предполагающего различный объем усвоения стандартного материала с единой образовательной целью в зависимости от индивидуальных особенностей учащегося, принцип разноуровневого освоения учебного материала при обучении взрослых предполагает наличие различных образовательных потребностей и целей обучения и в соответствии с этим - разный объем, разное содержание, различные формы и методы и различные другие параметры процесса обучения, то есть - различные индивидуальные учебные программы.

При обучении взрослых, рассчитанном на удовлетворение различных образовательных потребностей, очень важно выделять *обязательный минимум содержания*, некий стандарт, который бы при всем разнообразии индивидуальных программ обучения позволил достигать сопоставимого уровня подготовки по определенным программам обучения. То есть, стремясь при изучении определенного материала достичь свои индивидуальные цели, но и желая, чтобы их достижения в данной области знания были признаны другими, обучающиеся должны овладеть определенным минимумом, который бы позволял считать, что они в достаточной для общества мере владеют той или иной программой обучения.

Данный научно-методический принцип разработки учебных материалов для обучения взрослых опирается на общие андрагогические *принципы приоритета самостоятельной деятельности обучающихся, актуализации результатов обучения и системности обучения*. Тем самым выделенный обязательный минимум содержания должен быть доступен для самостоятельного освоения обучающимися, позволить достичь обучающимся их конкретные цели и быть увязанным с общими задачами курса обучения.

Одним из главнейших научно-методических принципов подготовки учебных материалов для обучения взрослых, позволяющий им в наибольшей степени адаптировать курс обучения для удовлетворения своих образовательных потребностей и достижения своих целей обучения, является *принцип введения дополнительного материала*. Данный принцип обусловлен практически всеми обучающимся принципами обучения. Он предполагает введение дополнительного учебного материала за счет: а) расширения обязательных тем; б) введения дополнительных тем; в) введения региональных, местных компонентов обучения; г) введения материалов для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей конкретных обучающихся. Этот принцип позволяет максимально учитывать интересы обучающихся, а также и других субъектов общественной жизни (общественных, государственных, образовательных структур) при обучении взрослых.

Наличие в учебных материалах обязательного и дополнительного материала предопределяет необходимость *введения* минимум *двух списков* рекомендуемой для изучения *литературы*: списка обязательной и списка дополнительной литературы. В научно-методическом плане этот принцип также опирается практически на все общие андрагогические принципы обучения.

Очень важно для обучения взрослых, учитывая андрагогические принципы *приоритета самостоятельного обучения, совместной деятельности обучающихся и обучающихся, опоры на опыт обучающихся, индивидуализации, системности, контекстности, осознанности* обучения, *рекомендовать* для изучения каждой темы наиболее целесообразные и адекватные поставленным целям обучения *формы, методы, средства обучения и оценивания* результатов обучения. Научно-методический *принцип рекомендации форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения* позволяет в максимальной степени учесть образовательные потребности, цели обучения, индивидуальные психологические, социальные, профессиональные, бытовые особенности обучающихся. Как правило, рекомендуемые средства, формы, методы обучения направлены на развитие творческого, самостоятельного подхода к обучению и включают в себя в основном проблемно-активные формы и методы учебной деятельности.

Общеандрагогические принципы *приоритета самостоятельного обучения, осознанности обучения, развития образовательных потребностей* предопределяют научно-методический принцип *введения* в текстовые учебные материалы для обучения

взрослых *терминологического словаря-справочника*. Указанный словарь - очень важный элемент учебных материалов для обучения взрослых. С одной стороны, он облегчает усвоение изучаемого материала, а с другой - способствует развитию познавательного интереса, самостоятельному, творческому поиску информации, развитию образовательных потребностей обучающихся.

Указанные основные общие и специфические научно-методические принципы разработки учебных материалов для обучения взрослых распространяются на все виды учебно-методических материалов. Однако каждый вид требует использования и более частных, конкретных принципов их создания, обусловленных: а) жанром учебно-методического материала; б) особенностями континента обучающихся, на которых он рассчитан (возраст, цели обучения, уровень подготовки, образовательные потребности и т.д.); в) спецификой изучаемого материала (обязательный - факультативный; общеобразовательный - профессионально направленный; естественно-научный - гуманитарный и т.п.).

Учебные материалы для взрослых должны быть созданы в соответствии с названными выше научно-методическими принципами. Конечно, далеко не каждый обучающийся сможет самостоятельно разработать необходимый для конкретных обучающихся учебно-методический материал. Однако в любом случае необходимо стремиться адаптировать учебные материалы к особенностям взрослых, учитывая рассмотренные выше научно-методические принципы.

В частности, учитывая, что, как выяснили психологи, с возрастом у человека в результате обучения, приобретения жизненного опыта, влияния культуры, цивилизации усиливаются основательность, рациональность умозаключений, склонность к анализу, дедуктивному мышлению, учебные материалы для их обучения должны подавать информацию в сжатом, концентрированном виде. То есть, процесс обучения взрослых необходимо обеспечить такими учебными материалами, которые бы содержали много таблиц, схем, графиков, плакатов и т.п. Это способствует более успешному овладению взрослыми учебным материалом. С другой стороны, учебные материалы для обучения взрослых могут содержать и значительный фактический материал, который взрослые легче, чем невзрослые, могли бы, путем дедукции, умозаключений, свести в определенную систему, схему.

В создании таких учебных материалов в целях обучения конкретных индивидов могут и должны участвовать как обучающие, так и обучающиеся.

Таковы основные операции на этапе создания благоприятных условий обучения.

5.3. Технические действия и функции обучающихся и обучающихся.

Какие действия и функции выполняют при этом обучающиеся и обучающие?

Вопросы и задания для размышления.

Могли бы вы, опираясь на ваш собственный опыт, на ваши представления и знания, полученные, в том числе, из предыдущего материала данного пособия, назвать эти действия и функции?

На наш взгляд, технические действия *обучающего* на данном этапе сводятся к реализации мер, обеспечивающих перечисленные выше физические, научно-методические и психологические условия успешного обучения, а *обучающийся* участвует в реализации этих мер и соблюдает условия, необходимые для создания благоприятной психологической атмосферы обучения.

Правда, кто-то из вас может возразить, что в создании этих условий, особенно физических условий и учебно-методического обеспечения процесса обучения, реальный вклад каждого конкретного обучающего не столь уж велик. Ведь они в основном должны создаваться администрацией образовательных учреждений и разработчиками учебно-методической продукции. И все же мы не всегда используем имеющиеся и немалые возможности для активного участия в их создании. Надо только подходить творчески, инициативно к решению этих проблем. Во всяком случае, физическое расположение обучающихся в соответствии с задачами обучения - это дело обучающего. Каждый обучающий должен стремиться либо самостоятельно разрабатывать свои, либо адаптировать к конкретным обучающимся и условиям обучения стандартные или рекомендуемые учебно-методические материалы и привлекать к их созданию обучающихся.

Что же касается психологической атмосферы обучения взрослых, то здесь практически все зависит и от обучающего, и от обучающихся. Невозможно создать благоприятную атмосферу обучения взрослых людей кому-то одному. В ее создании должны принимать все участники процесса обучения. Они все заинтересованы в этом, и все должны взять на себя за нее ответственность.

При этом на данном этапе *обучающий* выступает как: 1) создатель необходимых комфортных условий процесса обучения и 2) организатор совместной с обучающимся деятельности. *Обучающийся* выполняет функцию участника совместной с обучающим учебной деятельности по созданию благоприятных условий обучения.

Такие операции, действия и функции необходимо, на наш взгляд, осуществить участникам процесса обучения, чтобы обеспечить благоприятные условия его реализации. Конечно, как вы видите, основная ответственность и основная работа при реализации этого этапа падает на обучающего. Но и обучающийся также несет свою долю ответственности за четкое и полное выполнение этого важного этапа.

Проверьте себя!

Попытайтесь коротко ответить на следующие вопросы и задания.

1. Перечислите основные операции на этапе создания условий реализации процесса обучения.
2. Какое расположение в аудитории небольших групп обучающихся считается оптимальным?
3. Перечислите основные характеристики благоприятной психологической атмосферы обучения взрослых.
4. Перечислите основные научно-методические принципы создания учебных материалов для обучения взрослых.
5. Каковы функции обучающего и обучающегося на данном этапе?
6. *Какие еще, на ваш взгляд, условия необходимы для эффективной реализации процесса обучения?*
7. Попытайтесь свести в таблицу операции, технические действия и функции обучающихся и обучающих на данном этапе.

Запишите ваши ответы. Они пригодятся вам на зачете и экзамене!

Глава 6. Реализация процесса обучения.

Итак, мы рассмотрели организацию процесса обучения взрослых на трех его этапах. Ее основные отличия от организации процесса обучения незрелых, как мы видели, заключаются, во-первых, в том, что на всех этих этапах активно участвуют сами взрослые обучающиеся, и во-вторых, в том, что данные этапы имеют большое

самостоятельное значение и занимают достаточно продолжительное время. Организация обучения взрослых на трех оставшихся этапах - реализации, оценивания и коррекции -, может быть, более традиционна, но тоже имеет свои характерные особенности.

Самое примечательное на этапе **реализации** процесса обучения - это то, что, в отличие от обучения невзрослых, когда именно на этом этапе и происходит реальное взаимодействие обучаемого и обучающего, при обучении взрослых операции и технические действия обучающихся и обучающихся значительно разнятся и вовсе не обязательно осуществляются в тесном взаимодействии.

6.1. Операции реализации процесса обучения.

Операции *обучающего* на данном этапе заключаются в следующем.

Прежде всего он *организует взаимодействие* всех участников (элементов) процесса обучения. То есть, он приводит в действие потенциальные взаимосвязи между собой, обучающимися, содержанием, источниками и средствами, формами и методами обучения.

При очном обучении он проводит *оперативную функциональную психофизиологическую, социально-психологическую и когнитивную диагностику* обучающихся с целью выявления их готовности к включению в процесс обучения на конкретном занятии. Как известно, это очень важный момент в реализации обучения. Ни для кого не секрет, что в аудиторию мы приходим с разным настроением, в разной степени физического здоровья и душевного равновесия, с различной степенью усталости, зачастую отягощенные бытовыми, профессиональными, социальными проблемами. С возрастом влияние этих факторов увеличивается, и их обязательно нужно учитывать при проведении занятий со взрослыми.

Обучающий на каждом конкретном занятии должен *определить реальные образовательные задачи* в соответствии с уровнем готовности обучающихся к включению в процесс обучения. Иначе говоря, он должен либо попытаться достичь необходимого уровня готовности обучающихся к обучению, либо, в зависимости от их состояния, определить точный объем изучаемого материала и адекватные формы и методы проведения занятий.

Для облегчения обучения ему необходимо *создавать* такие *учебные ситуации*, в которых обучающиеся с наибольшей степенью активности и заинтересованности реализуют программу обучения. Эти ситуации должны быть максимально приближены к реальной действительности, в которой приобретаемые в процессе обучения знания, умения, навыки и качества будут реализовываться. Эти ситуации должны быть направлены на максимальное вовлечение всех обучающихся в активную деятельность по освоению учебного материала. То есть, здесь необходимо четко соблюдать принцип контекстности обучения.

Наконец, обучающий должен *отслеживать* (*проводить мониторинг*) реализацию обучающимися процесса обучения и при необходимости вносить коррективы в использование форм учебной деятельности (техники обучения), выбранных в процессе предварительного планирования. Если, например, по плану на данном занятии предполагалась самостоятельная работа, или дискуссия, или деловая игра, но оказалось, что большинство в аудитории по своим психо-физиологическим и когнитивным кондициям не готово к проведению этих сложных видов работы, то необходимо изменить эти формы и провести, например, либо демонстрацию теле-, кино- или видеопрограммы, либо беседу, лекцию и т.п.

Таким образом, операции обучающего на этапе реализации процесса обучения (в случае очного обучения) направлены на то, чтобы гибко строить процесс обучения в зависимости от данных оперативной диагностики обучающихся, с тем, чтобы добиться оптимального продвижения по пути достижения цел обучения, поставленной на этапе планирования.

Операции *обучающегося* на данном этапе заключается в выполнении созданной им совместно с обучающим на этапе планирования программы обучения.

6.2. Технические действия по реализации процесса обучения.

На данном этапе *обучающий* выполняет следующие технические действия по осуществлению перечисленных выше операций.

Он проводит *диагностический опрос*, краткое *собеседование* с обучающимися, *наблюдает* за их реакцией, поведением, чтобы определить их готовность к обучению. Совместно с обучающимися определив конкретные учебные задачи, он вместе с ними

создает учебные ситуации, в которых реализуется совместная деятельность всех участников и элементов процесса обучения.

В зависимости от целей обучения и задач конкретного занятия, а также особенностей и готовности обучающихся к включению в процесс обучения он *использует адекватные содержание, источники, средства, формы и методы обучения.* Он *наблюдает*, как обучающиеся выполняют учебную деятельность и *определяет степень эффективности* процесса обучения, успешности деятельности обучающихся.

Важнейшее значение на данном этапе имеет правильный выбор форм и методов обучения. Он зависит от целей обучения, социально-психологических особенностей, функционального состояния обучающихся и специфики содержания обучения. Основные методы и формы, естественно, определены на этапе планирования. Однако в процессе реализации учебной программы возможны существенные коррективы именно в использовании методов и форм обучения.

В любом случае при организации обучения взрослых обучающим следует отдавать предпочтение созданию проблемных ситуаций, использованию эвристических, исследовательских, проектных (по созданию совместных проектов, или разработке общей проблемы) методов обучения, которые бы позволили взрослым обучающимся на основе своего жизненного опыта и предшествующей подготовки путем обобщения фактов, наблюдений приходиться к определенным выводам, находить определенные закономерности и верные решения проблем.

То же самое можно сказать и в отношении *форм обучения*, то есть, форм организации занятий (в случае очного обучения).

Вопросы и задания для размышления.

Попытайтесь вспомнить все известные вам формы обучения (виды занятий) и разделить их, условно, на пассивно-информационные и активно-проблемные.

Пожалуй, главнейшим фактором адекватного выбора методов и форм обучения является цель обучения. Мы уже выяснили, что практически цели обучения у каждого взрослого человека индивидуальны. Однако все эти конкретные цели обучения можно также свести к нескольким группам постоянных и общих целей, в значительной мере определяющих формы обучения. Эти цели выражаются в достижении определенных изменений в системе знаний, в поведении людей, в их внутреннем мире, в системе их

ценностей, в комплексе личностных качеств. Как мы видели (см. главу, посвященную планированию процесса обучения), известный американский ученый-андрагог М.Ш.Ноулз выделяет шесть таких “сверхцелей”:

- приобретение знаний (обобщение опыта, интериоризация, овладение информацией);
- достижение понимания, уяснение (обобщение и применение информации на практике);
- приобретение умений (возможность новых практических действий);
- приобретение качеств (возникновение новых эмоциональных черт);
- приобретение ценностей (восприятие и приоритетное ранжирование убеждений);
- удовлетворение интересов (удовлетворение стремления к новым видам деятельности).¹

Исследователь полагает, что для достижения указанных общих целей необходимо использовать, соответственно, следующие формы обучения:

- лекция, телепередача, дискуссия, диалог, интервью, симпозиум, обсуждение на сцене (присутствие при обсуждении того или иного вопроса выбранным или назначенным “президиумом” экспертов), групповое интервью, коллоквиум, диафильм, диапозитивы, звукозапись, обсуждение прочитанного, чтение;
- присутствие при обсуждении, демонстрации (опытов и т.п.), мультфильмы, инсценировка, дискуссия, проблемная дискуссия, обсуждение конкретных случаев, критический анализ, игры;
- ролевые игры, разбор конкретных случаев, групповое обучение, выполнение опытов, практики, отработки;
- обмен опытом, обсуждение в группе, ролевые игры, критический анализ, разбор конкретных случаев игры, групповое обучение, проведение опытов;
- телепередача, лекция (проповедь), дебаты, диалог, симпозиум, коллоквиум, мультфильмы, инсценировки, обмен опытом, ролевые игры, критический анализ, групповое обучение;

¹ Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. - Chicago, 1980. - p.240.

- телепередачи, демонстрация (опытов и т.п.), мультфильмы, диапозитивы, инсценировки, обмен опытом, выставки, экскурсии, проведение опытов.¹

Особенности организации этих занятий хорошо известны. Следует отметить два момента. Во-первых, приведенное выше подразделение форм проведения занятий и их соответствие определенным "сверхцелям" достаточно условно и, во-вторых, стоит напомнить, что оперативное реагирование на функциональное состояние обучающихся в процессе реализации обучения и внесение соответствующих изменений в методы и формы обучения являются важнейшими задачами обучающего на этапе реализации процесса обучения.

В любом случае при организации обучения взрослых обучающим следует больше использовать 1. опытные, практические действия; 2. "круглые столы", дискуссии, обсуждения на сцене; 3. самостоятельные формы поисково-исследовательской, проектной работы; 4. коллективные формы работы (работа в группах, проектных коллективах и т.п.).

Технические действия *обучающегося* на этапе реализации процесса обучения заключаются в самостоятельном поиске и использовании различных источников, средств, форм и методов обучения для выполнения созданной им совместно с обучающим индивидуальной программы обучения. При этом, естественно, ему необходимо постоянно консультироваться с обучающими (преподавателями, консультантами, тьюторами) по вопросам использования адекватных поставленным целям обучения источников, средств, форм и методов обучения.

6.3. Функции обучающихся и обучающихся.

На этапе реализации процесса обучения *обучающий* выступает как: 1. эксперт по технологии обучения взрослых; 2. организатор совместной деятельности всех участников (элементов) процесса обучения; 3. наставник, консультант, вдохновитель взрослых обучающихся; 4. создатель благоприятных условий обучения и, наконец, 5. источник знаний, умений, навыков и качеств, необходимых обучающимся.

В качестве эксперта по технологии обучения взрослых он консультирует обучающегося по вопросам поиска и использования адекватных поставленным целям,

¹ Knowles M.S. The modern practice of adult education. - Chicago, 1990. - p.240

условиям, содержанию обучения и индивидуальным особенностям обучающегося информации, источников, средств, форм и методов обучения.

В качестве организатора совместной деятельности обучающий (в случае очного обучения) организует эффективное взаимодействие всех элементов процесса обучения.

Выполняя роль наставника, он постоянно оказывает обучающемуся прямую и косвенную поддержку в его стремлении обучаться.

Естественно, в процессе очного обучения обучающийся постоянно обязан стремиться к созданию благоприятных физических, психологических и научно-методических условий реализации процесса обучения.

И только в последнюю очередь обучающий выступает в роли источника знаний, умений, навыков и качеств, то есть, информатора обучающегося по содержанию обучения.

Следует подчеркнуть, что названные выше функции иерархичны, то есть, расположены по степени убывания важности. Самая главная функция обучающего взрослых - первая, наименее важная - последняя. В то время как у обучающихся незрелых наиглавнейшая функция - быть источником ЗУНКов, затем - быть организатором процесса обучения и затем - создателем благоприятных условий обучения и, наконец, наставником и консультантом.

Обучающийся на данном этапе выступает в роли а) реализатора своей индивидуальной программы обучения и б) участника создания благоприятных условий обучения, принимая активное участие в разработке учебно-методических материалов и создании и поддержании благоприятной психологической атмосферы обучения, соблюдая предписываемые андрагогической моделью нормы поведения обучающегося.

Проверьте себя!

Попытайтесь коротко ответить на следующие вопросы и задания.

1. Перечислите основные операции обучающего на этапе реализации процесса обучения.
2. Перечислите основные операции, технические действия и функции обучающегося на этапе реализации процесса обучения.
3. Каковы функции обучающего на данном этапе?
4. Что такое "метод обучения"?
5. Назовите основные методы обучения.

6. *По каким основаниям наиболее корректно группировать методы обучения?*
 7. *Какие из методов обучения, на ваш взгляд, наиболее эффективны при обучении взрослых?*
 8. Перечислите основные типологические цели обучения, сформулированные М.Ш.Ноулзом.
 9. Перечислите основные формы обучения (формы организации занятий).
 10. *Какие из форм обучения, на ваш взгляд, наиболее адекватны для обучения взрослых?*
 11. Попробуйте свести в таблицу операции, технические действия и функции обучающихся и обучающихся на данном этапе.
- Запишите ваши ответы. Они пригодятся вам на зачете и экзамене!***

Глава 7. Оценивание процесса и результатов обучения. Коррекция процесса обучения.

Выполнив все указанные выше операции, технические действия и функции, мы реализовали процесс обучения. Теперь нам предстоит проанализировать и оценить достигнутые обучающимися достижения в обучении и качество организации процесса обучения.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, на ваш собственный опыт, определите цели и задачи этапа оценивания процесса обучения..

Исходя из основных андрагогических принципов обучения и изученного ранее материала, как бы вы определили суть оценивания при обучении взрослых?

Главные цели этапа оценивания процесса обучения: 1) определить реальный уровень освоения учебного материала обучающимся; 2) определить эффективность процесса обучения; 3) развить образовательные потребности обучающегося.

Эти цели достигаются путем осуществления следующих операций.

7.1. Операции оценивания процесса обучения.

Принципиальное отличие этапа оценивания в технологии обучения взрослых заключается в том, что операции осуществляются совместно обучающимся и обучающим.

7.1.1. Первая операция - *выявление* у обучающегося *реального уровня* овладения учебным материалом, определение неусвоенных частей (разделов) учебного материала.

В этом заключается принципиальное отличие технологии обучения взрослых от обучения невзрослых. Цель технологии обучения взрослых - добиться достижения поставленных перед взрослыми обучающимися целей обучения, причем не на какую-то их часть, не на какую-то оценку, а в запланированном объеме.

Как мы уже отмечали в главе о планировании процесса обучения, выставление отметок при обучении взрослых недопустимо. Во-первых, оно просто унижительно для взрослого человека. Во-вторых, оно совершенно не дает информации о реальном уровне изучения материала. В-третьих, оно весьма условно и субъективно.

Вот почему при оценивании процесса обучения взрослых совершенно необходимо определить реальную степень овладения обучающимся запланированным учебным материалом.

7.1.2. Вторая операция заключается в *определении дальнейших* (реальных или потенциальных) *образовательных потребностей* обучающихся и стратегии их дальнейшего обучения для достижения поставленных и постановки новых целей обучения, а также для развития потребности в постоянном самосовершенствовании.

При осуществлении данной операции определяются: 1. потребности в овладении неусвоенными разделами учебного материала для достижения поставленных целей обучения, что и образует реальные образовательные потребности; 2. после овладения всем запланированным объемом учебного материала потребности в дальнейшем обучении для перспектив самосовершенствования и постановка новых целей обучения, что образует потенциальные образовательные потребности.

Тем самым реализуется андрагогический принцип развития образовательных потребностей обучающихся.

При этом, как мы уже отмечали в главе о планировании процесса обучения, критерии оценивания достижений обучающихся в овладении учебным материалом должны быть определены совместно обучающим и обучающимся, они должны точно

соответствовать целям и содержанию обучения, оценивать именно умения, либо знания, либо навыки, либо качества, приобретенные обучающимся в процессе своего обучения и в таких формах, которые были бы максимально приближены к реальным условиям их практического применения.

7.1.3. При осуществлении следующей операции обучающиеся и обучающие *оценивают содержание, источники, средства, формы, методы обучения, качество программ обучения, эффективность процесса обучения и деятельности обучающего и обучающегося.*

Обучающиеся и обучающие совместными усилиями анализируют и дают оценку отобранному содержанию, выбранным источникам, средствам, формам и методам обучения. При этом опять-таки важно не просто выставить балльную оценку или сказать: "Мне это понравилось, а это не понравилось". Следует определить по возможности точно и научно обоснованно (здесь-то как раз и нужна помощь андрагога, опытного эксперта в области технологии обучения взрослых) определить, насколько указанные выше параметры процесса обучения соответствовали целям обучения, в какой степени они учли социально-психологические особенности взрослых обучающихся, насколько полно отразили компетентность обучающего. То есть, необходимо оценить качество программ обучения, эффективность процесса обучения и деятельности обучающего и обучающегося. Это надо делать по определенным параметрам и критериям. Выработать их - задача в первую очередь преподавателя-андрагога.

Вовлечение обучающихся в процесс оценивания всех названных выше параметров процесса обучения совместно с обучающими имеет колоссальное значение как для обучения обучающихся, так и для совершенствования мастерства обучающихся. Обучающиеся в процессе оценивания глубже осознают изученный материал и закрепляют навыки технологии обучения взрослых. Обучающие при осуществлении указанного процесса имеют великолепную возможность еще раз проанализировать организацию процесса обучения, определить его сильные и слабые моменты и наметить для себя пути совершенствования процесса обучения.

7.1.4. Следующей операцией этапа оценивания процесса обучения является *отслеживание и диагностика изменений* в процессе обучения *личностных качеств и мотивационно-ценностных установок* обучающихся и (что очень важно и имеет место только при обучении взрослых!) обучающихся.

Вопросы и задания для размышления.

А как считаете вы: происходят ли в процессе обучения изменения во взглядах, жизненных позициях, системе ценностей взрослых обучающихся? А какие изменения, на ваш взгляд, могут произойти в обучающихся?

На наш взгляд, неверно мнение о том, что взрослые люди в принципе не воспринимают новых личностных качеств, ценностей и установок, что все черты характера, все положительные и отрицательные проявления личности человека закладываются и формируются в детские годы. Наоборот, по мере взросления человек может более осознанно и целенаправленно вырабатывать в себе те черты характера, те личностные качества, которых, по его мнению, ему не хватает для успешной деятельности во всех сферах общественной жизни.

Технология обучения взрослых способствует выработке целого ряда положительных (в социальном смысле) свойств человека.

Вопросы и задания для размышления.

Вы согласны с этим мнением? Попытайтесь обосновать вашу позицию.

Вовлеченность обучающихся в реальную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения, приоритет 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 самоутверждению обучающегося как самостоятельной, самоуправляемой, самореализующейся личности, развитию его творческих начал, его социализации, развитию навыков коллективной работы, умения сочетать личную ответственность и общественные интересы, развитию образовательных и - шире - духовных потребностей личности, развитию гуманистических ценностных ориентаций взрослого обучающегося. Проследить за утверждением этих качеств личности взрослого обучающегося, дать ему возможность убедиться в этом - важная операция на данном этапе процесса обучения.

Обучающий же в процессе обучения взрослых получает бóльшие возможности для своего самоутверждения как личности и профессионала.

Отслеживание изменения как в обучающихся, так и обучающих позволяет увидеть реальные плоды процесса обучения не только в приобретении знаний, умений и навыков но и новых личностных качеств, даже если последнее не являлось конкретной целью обучения.

7.2. Технические действия и функции обучающихся и обучающихся на этапе оценивания процесса обучения.

Эти *действия у обучающегося и обучающего* на данном этапе практически совпадают. Они заключаются в выполнении тех процедур, которые были намечены на этапе планирования.

Каким образом осуществить указанные выше операции и достичь названные цели данного этапа организации процесса обучения, мы уже достаточно подробно рассматривали при анализе планирования процесса обучения (см. соответствующую главу). Главное при осуществлении рассмотренных выше операций - *использовать такие критерии, формы, методы, процедуры оценивания* достижений обучающихся в обучении и самого процесса обучения, а также действий активных участников данного процесса, которые позволили бы дать не формальную, а реальную, содержательную оценку организации процесса обучения и наметить пути и меры дальнейшего совершенствования процесса обучения. А этого можно достичь лишь в том случае, если оценивание будет производиться, во-первых, в условиях, максимально приближенных к реальной деятельности обучающихся, для совершенствования которой они обучаются, и во-вторых, на основе научно обоснованной технологии обучения взрослых.

Для выявления уровня овладения знаниями, умениями, навыками, качествами возможно использование и учебных ситуаций. Например, чтобы выяснить основательность знания, можно использовать проведение устных докладов, представление аннотированной библиографии. Для оценки глубины понимания изученного материала можно попытаться применить полученные знания, навыки и умения в решении каких-то проблем, например, при выполнении научных или

технологических проектов с формулированием выводов и рекомендаций, предложений по внесению изменений в учебный план и т.п. При оценивании уровня овладения навыками и умениями необходимо выполнять упражнения, требующие их применения (эти упражнения можно записать на видеопленку); выполнение упражнений или видеозапись оцениваются наблюдателями. Оценивая приобретенные знания и убеждения, необходимо использовать как реальные ситуации, так и ролевые игры, разбор конкретных случаев, дискуссионные клубы и т.п., при обязательном участии либо самих участников учебного процесса, либо посторонних наблюдателей. Вообще привлечение рецензентов к участию в оценивании процесса обучения, особенно уровня овладения обучающимися запланированными ЗУНками, весьма рекомендуется при обучении взрослых (см. также Приложение 3).

Функции субъектов процесса обучения на данном его этапе проявляются в наибольшем объеме и совпадают с их функциями на этапе реализации процесса обучения.

7.3. Коррекция процесса обучения.

Действия обучающихся и обучающихся по оцениванию процесса обучения и их результаты дают основания для дальнейшего совершенствования процесса обучения взрослых.

Вопросы и задания для размышления.

Как вы считаете: нужно ли вносить определенные изменения в процесс обучения взрослых? Если да, то как часто и в какие его компоненты?

При обучении взрослых в организацию процесса обучения практически постоянно необходимо вносить определенные коррективы на основе проведенной на предыдущем этапе его оценки.

На последнем этапе организации процесса обучения, этапе коррекции, **операции** заключаются во *внесении изменений* в содержание, источники, средства, формы, методы обучения и оценивания его результатов. В некоторых случаях, в зависимости от результатов оценивания процесса обучения и достижений обучающихся в обучении,

возникает необходимость внесения определенных коррективов и в цели обучения, и в сами образовательные потребности обучающихся.

При этом, как правило, *обучающийся* вырабатывает рекомендации по коррекции процесса обучения и, по мере своих возможностей, участвует в процессе внесения изменений в программы обучения. В этом заключаются **технические действия обучающегося**.

Обучающий же просто обязан, учитывая рекомендации обучающихся и на основе собственного анализа и оценки, вносить необходимые изменения в те компоненты процесса обучения, которые были признаны недостаточно эффективными на этапе оценивания. Это и составляет **технические действия обучающего**.

Таким образом, **функции обучающегося** на этом этапе заключаются в выполнении роли активного участника совместной с обучающим учебной деятельности. *Обучающий* выполняет свои основные роли - эксперта по технологии обучения взрослых, организатора совместной с обучающимся деятельности обучения, источника знаний, умений, навыков и качеств.

Результатом осуществления операций внесения коррективов в организацию процесса обучения является уточненная программа обучения (либо учебный план, либо учебный контракт).

Проверьте себя!

Попытайтесь коротко ответить на следующие вопросы и задания.

1. Каковы цели оценивания процесса обучения?
2. Какие параметры процесса обучения оцениваются при обучении взрослых?
3. Перечислите основные операции на этапе оценивания процесса обучения.
4. Каковы принципиальные отличия оценивания процесса обучения в технологии обучения взрослых от той же операции при обучении невзрослых?
5. В чем суть определения образовательных потребностей обучающихся при оценивании процесса обучения?
6. Какие изменения у обучающихся и обучающих можно проследить при обучении взрослых?
7. *Какие новые формы, методы, процедуры оценивания процесса обучения при обучении взрослых вы могли бы предложить?*

8. Попробуйте свести в таблицу операции, технические действия и функции обучающихся и обучающихся этапе оценивания процесса обучения.
9. Каковы цели коррекции процесса обучения?
10. Перечислите основные операции, технические действия и функции обучающихся и обучающихся на этапе коррекции процесса обучения.
11. Каковы основные параметры, подвергающиеся коррекции на данном этапе?
12. Что является результатом осуществления операций на этапе коррекции процесса обучения?
13. Попробуйте свести в таблицу операции, технические действия и функции обучающихся и обучающихся на этапе коррекции процесса обучения.
14. Попробуйте свести в единую таблицу технические действия обучающихся и обучающихся на всех этапах процесса обучения. После выполнения данного задания проконсультируйтесь с приложением 4.
15. Попробуйте свести в единую таблицу функции обучающихся и обучающихся на всех этапах процесса обучения. После выполнения данного задания проконсультируйтесь с приложением 5.
16. *Попробуйте создать сводную таблицу технологии обучения взрослых, представляющую на каждом из этапов процесса обучения основные операции, технические действия и функции обучающихся и обучающихся.*
Внимание! *Выполнение этого задания может быть зачтено в качестве одного из вопросов на зачете или экзамене!*
17. Подготовьте и проведите:
 - лекцию по проблемам образования взрослых;
 - дискуссию по вопросам технологии, техники и методики обучения в педагогической и андрагогической моделях обучения;
 - ролевую игру “Научись учиться”;
 - ролевую игру “Обучение на курсах молодой хозяйки”.
18. *Подготовьте реферат (сообщение) по вопросам развития и применения технологии обучения взрослых при обучении:*
 - *взрослых;*
 - *студентов и аспирантов вузов.*

Запишите ваши ответы. Они пригодятся вам на зачете и экзамене!

Глава 8. Преимущества и условия применения технологии обучения взрослых.

Рассмотренная в предыдущих главах технология обучения взрослых, на наш взгляд, имеет целый ряд положительных моментов и преимуществ перед педагогическим подходом к обучению.

Вопросы и задания для размышления.

Опираясь на ваши представления и знания, почерпнутые из изученного ранее материала, на ваш собственный опыт, выскажите ваше мнение на этот счет. Усматриваете ли вы в данной технологии обучения какие-либо преимущества или нет? Если да, то в чем они, на ваш взгляд, заключаются: а) относительно учебной деятельности; б) развития личностных качеств обучающихся и обучающихся?

8.1. Преимущества технологии обучения взрослых.

Технология обучения взрослых, на наш взгляд, предоставляет более широкие возможности, во-первых, для успешной учебной деятельности и, во-вторых, для развития личности как обучающихся, так и, что очень важно, обучающихся.

Давайте рассмотрим эти положительные аспекты, как и в предыдущих главах, в отношении обучающихся и в отношении обучающихся.

8.1.1. Каковы возможности для **успешной учебной деятельности обучающихся?**

Прежде всего технология обучения взрослых, как мы видели, предоставляет обучающимся возможность активно и реально участвовать в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса обучения. Что это дает? Это позволяет обучающемуся реально влиять на содержание, формы и методы обучения, контролировать организацию обучения, адаптировать обучение к своим индивидуальным потребностям и особенностям. То есть, становится возможным сделать обучение строго индивидуализированным, адресным, четким и функциональным.

Однако такое участие обучающегося в организации процесса обучения невозможно без выработки определенной позиции, качеств и навыков обучающегося. Технология обучения взрослых предопределяет развитие у обучающегося

самостоятельного, творческого и ответственного подхода к своему обучению, приобретение им навыков и умений организации главного вида человеческой деятельности - деятельности учения. Технология обучения взрослых способствует вовлечению обучающегося в процесс постоянного самосовершенствования и выработке его навыков.

Участие в организации процесса своего обучения значительно повышает заинтересованность обучающегося в достижении запланированных результатов обучения, а следовательно - уровень мотивации обучения.

Технология обучения взрослых дает возможность и предопределяет организацию реальной совместной деятельности как обучающегося с обучающим, так и самих обучающихся между собой. Совместная деятельность активных участников процесса обучения позволяет значительно повысить эффективность, реальную значимость процесса обучения для каждого обучающегося.

А что дает технология обучения взрослых для более эффективной профессиональной деятельности *обучающим*?

Обучающие, вовлекая в процесс организации обучения обучающихся, активизируют их деятельность по своему обучению, используют их опыт, значительно повышают уровень их мотивации и потому имеют все шансы более эффективно организовать процесс обучения.

В процессе совместной деятельности по организации процесса обучения, используя разные формы и методы на различных этапах процесса обучения, обучающие могут достичь более ощутимых результатов в изучении и развитии личности обучающихся.

Наконец, в процессе реальной совместной деятельности с обучающимися, используя их реальный жизненный опыт, их компетентность в результате предшествующей подготовки, оригинальные индивидуальные подходы к решению различных проблем, возникающих в процессе обучения, обучающие получают дополнительные возможности для постоянного развития своих собственных профессиональных и человеческих качеств. Как показывает опыт обучения взрослых, реальное участие взрослых обучающихся в организации процесса обучения, реальное использование их жизненного опыта, их знаний и умений, их мнений по вопросам обучения реально обогащает профессиональные качества и знания обучающего, то

есть, способствуют реальному совершенствованию его профессиональной деятельности.

Вопросы и задания для размышления.

Согласны ли вы с этими выводами? Обоснуйте ваше мнение.

8.1.2. Применение технологии обучения взрослых имеет также и положительные **социально-нравственные аспекты**, то есть, играет важную роль для **развития личностных качеств и ценностных ориентаций** как обучающихся, так и обучающихся.

Какие именно моменты в технологии обучения взрослых и каким образом воздействуют на процесс личностного развития *обучающихся*?

Самыми важными с указанной выше точки зрения моментами технологии обучения взрослых являются: а) вовлеченность обучающихся в реальную деятельность по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения, б) приоритет их самостоятельной деятельности, в) учет их конкретных жизненных обстоятельств, проблем и целей, г) определенная свобода выбора ими всех параметров обучения, д) совместная с обучающим и другими обучающимися деятельность по своему обучению.

Все эти факторы приводят к тому, что обучающийся чувствует себя в процессе обучения самостоятельной, самоуправляемой, самореализующейся личностью. Сидение "за партой" оборачивается для обучающихся по технологии обучения взрослых не подавлением личностных начал, как это чаще всего бывает в школе, а их самоутверждением, обретением уверенности в своих возможностях, способностях, силах.

Технология обучения взрослых нацелена на развитие творческих начал, она способствует выработке этих начал и их утверждению, их проявлению, и не только в процессе обучения, но также и в других сферах жизни.

Определяемое технологией обучения взрослых участие в совместной деятельности с обучающим и другими обучающимися, решение совместных задач, атмосфера взаимопомощи способствуют социализации обучающегося, развитию навыков коллективной работы, реально вырабатывают умение сочетать личную ответственность и общественные интересы.

Формирование и развитие стремления и навыков постоянного самосовершенствования благотворно влияют на развитие образовательных и - шире - духовных потребностей личности.

Наконец, обязательная при обучении взрослых атмосфера взаимного уважения, терпимости, уважения жизненных позиций участников процесса обучения неизбежно приводит к развитию гуманистических ценностных ориентаций обучающихся.

Примечательно, что применение технологии обучения взрослых благотворно влияет и на развитие обучающего, что редко случается при обучении невзрослых.

Обучающий в процессе совместной с обучающимися деятельности по организации и реализации обучения, как мы видели, получает огромные возможности для эффективной реализации своих умений, знаний, навыков и качеств, для достижения более весомых результатов в своей профессиональной деятельности. Он не только успешно организует процесс обучения, но и реально и значительно способствует развитию обучающихся.

В результате он приобретает более значительный социальный статус, получает общественное признание. Обучающий самоутверждает себя как личность и как профессионал, обретает уверенность в своих силах и возможностях. Он постоянно совершенствует свои профессиональные навыки и знания, используя при этом жизненный опыт и оригинальные подходы к решению учебных и жизненных проблем своих обучающихся, развивает в себе лучшие человеческие качества. Успешная деятельность придает ему новые стимулы для постоянного развития своих познавательных, общественных, профессиональных интересов.

Вопросы и задания для размышления.

Каково ваше мнение по приведенным выше положениям? В чем вы согласны с ними и в чем нет? Что бы вы могли добавить к вышеизложенной позиции?

Если все вышесказанное имеет место, то что же получается? Что технология обучения взрослых - это "палочка-выручалочка" на все случаи учебной жизни? Что она отменяет и заменяет технологию обучения невзрослых в соответствии с педагогической моделью обучения?

Вопросы и задания для размышления.

Что вы думаете на этот счет? Попробуйте сопоставить основные положения технологии обучения взрослых с педагогическими приемами и определить, справедливы ли приведенные выше предположения.

На наш взгляд, это отнюдь не так. Технология обучения взрослых далеко не универсальна. Возникнув в недрах образования взрослых, она, естественно, 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.

8.2. Условия применения технологии обучения взрослых.

Во-первых, встает вопрос: всегда ли взрослые обучаются по андрагогической модели, в соответствии с основными принципами андрагогики? Всегда ли взрослые в процессе обучения обладают теми признаками, характеристиками, о которых говорилось выше?

Опыт показывает, что далеко не всегда взрослые обучающиеся проявляют в процессе обучения все необходимые качества для обучения по андрагогической модели обучения. Кроме того, обучение собственно взрослых может преследовать самые различные цели и осуществляться в разнообразнейших условиях, которые диктуют использование тех или иных технологических действий. И эти действия, видимо, не всегда будут чисто андрагогическими. То есть, принадлежность того или иного обучающегося ко взрослым не влечет автоматически его обучение сугубо по андрагогической модели, с использованием технологии обучения взрослых.

А возможно ли применение андрагогической технологии в обучении невзрослых? Можно предположить, что при обучении лиц, которых по тем или иным параметрам нельзя с полным основанием отнести к взрослым, вероятны такие условия и цели обучения, которые потребуют использования не только педагогической, но и андрагогической технологии.

С наибольшим эффектом технология обучения взрослых применяется лишь в определенных условиях и при обучении достаточно определенных контингентов обучающихся.

То есть, успешное применение технологии обучения взрослых обуславливается 1. *основополагающими характеристиками обучающихся*; 2. *целями* и 3. *условиями обучения*.

8.2.1. Основополагающие характеристики обучающихся.

Вспомним, что взрослый обучающийся обладает пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от незрелых учеников: 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 и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

Очевидно, что в той мере, в какой обучающийся, независимо от возраста, обладает указанными характеристиками, при его обучении необходимо использовать технологию обучения взрослых.

Один из основоположников андрагогики, выдающийся американский теоретик и практик образования взрослых М.Ш.Ноулз, полагал, что применение педагогической технологии обосновано и оправдано при обучении лиц примерно до 18 лет. От 18 до приблизительно 25-30 лет более корректно использовать в основном андрагогические принципы обучения, а далее - наиболее эффективны андрагогические технологические действия.¹ При этом он отмечал именно возрастание ответственного поведения человека, выполнение все новых и более сложных социальных ролей (работника, супруга, члена общества) и, главное, - формирование самосознания взрослого человека.² Этот же фактор подчеркивают и другие отечественные и зарубежные исследователи.³

¹ Knowles M.S. The modern practice of adult education. - Chicago, 1980. - p. 44.

² Ibid., p.24.

³ См.: Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. - М., 1975; Mucchielli R. Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes. - P., 1985; Smith R.M. Learning How to Learn. Applied Theory for Adults. - Milton Keynes, 1983.

Итак, *высокий уровень самосознания и ответственности человека* - это первый фактор, или условие, при котором возможно использование андрагогических принципов обучения и технологии обучения взрослых при обучении любого человека независимо от возраста.

Второй фактор - *наличие жизненного опыта* у обучающегося. Это один из основных критериев, признаков зрелости человека. Однако необходимо иметь в виду, что жизненный опыт, который может быть использован в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его коллег, выступает в разных ипостасях: это и бытовой (семейный, повседневный), и социальный (общение в определенной социальной среде), и профессиональный (опыт трудовой деятельности). В той мере, в какой индивид, независимо от возраста, обладает этими разновидностями жизненного опыта, следует использовать андрагогическую технологию обучения.

В профессиональном опыте следует учитывать два момента. Первый - *наличие практических навыков и умений* в той или иной сфере деятельности. Если обучение человека происходит в данной сфере, то наличие указанных практических навыков и умений может служить: а) базой для дальнейшего обучения данного индивида; б) источником обучения его коллег; в) объектом систематизации и теоретического обоснования для придания более четкой и стройной системы подготовки в данной области деятельности.

Помимо того, для выполнения тех или иных практических профессиональных действий индивид должен обладать определенным уровнем компетентности. Следовательно, здесь важно учитывать наличие определенной *предварительной подготовки* в данной области деятельности. Если же эта сфера деятельности совпадает с областью подготовки, в которой индивид приобретает новые знания, умения, навыки и качества, то, следовательно, чем выше уровень его компетентности, тем более необходимо использование технологии обучения взрослых. Поэтому, например, обучать музыке Моцарта, написавшего в семь лет свою первую оперу, бессмысленно теми же приемами, что и начинающего несмышлениша в этой сфере деятельности.

Предварительная подготовка, значимый уровень компетентности в изучаемой сфере деятельности также может служить базой для дальнейшего обучения индивида и одним из источников обучения его менее подготовленных в данной сфере деятельности коллег.

Итак, не только наличие значительного жизненного опыта, отличающее взрослого человека, но и *наличие предварительной подготовки* в той области знаний или деятельности, в которой проходит обучение, также диктует целесообразность применения андрагогических технологических действий в обучении лиц, независимо от их возраста и других параметров, характеризующих взрослых людей.

Третья основная характеристика взрослых людей, касающаяся мотивации обучения, также может в измененном виде проявляться не только у взрослых людей. Высокая мотивация обучения может быть определена целеустремленностью обучающегося, его ответственным отношением к учебной деятельности. Правда, в конечном итоге эти психологические установки индивида все равно определяются его *стремлением при помощи обучения достичь определенной, конкретной цели*: получить любимую профессию, достичь определенного социального или профессионального статуса, оказаться на первых ролях в той же учебе и т.п. В этом случае важна определенность, осознанность цели обучения, наличие представления о дальнейшем применении полученных знаний, умений, навыков и качеств.

Четвертая характеристика взрослого обучающегося присуща в той или иной степени всем тем лицам, которые стремятся получить определенную подготовку в *краткие сроки путем применения интенсивных форм обучения*. Стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств понуждает людей к выбору именно таких путей обучения. В этом случае также рекомендуется использовать технологические действия обучения взрослых.

8.2.2. Цели обучения.

Как мы уже выяснили ранее, целью обучения каждого конкретного обучающегося является овладение теми знаниями, навыками, умениями, качествами, которых ему не хватает 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. Однако, как мы видели, при всей индивидуальности конкретных целей обучения, любые из них по своему характеру относятся к одной или нескольким типологическим целям обучения: а) получению новых знаний, новой информации; б) овладению информацией на новом

уровне; в) приобретению навыков и умений в использовании информации; г) выработке убеждений; д) выработке новых качеств; е) удовлетворению познавательных интересов.

Пожалуй, только первая типологическая цель обучения, да и то лишь тогда, когда новая информация приобретается из новой области знаний или профессиональной деятельности, по необходимости диктует применение в основном педагогической технологии обучения. Только в данном случае любой обучающийся (в том числе и взрослый), как правило, не имеет достаточной предварительной подготовки для определения на этапе планирования процесса обучения, скажем, содержания, форм и методов обучения.

Все остальные цели, в той или иной степени, предполагают наличие у обучающихся определенного опыта и предварительной подготовки в изучаемой области знаний или деятельности, достаточно сформированную мотивацию, более или менее четко определенную жизненную проблему, для решения которой они выбирают ту или иную цель обучения.

Таким образом, такие типологические цели обучения, как *овладение информацией на новом уровне, приобретение навыков и умений в использовании информации, выработка убеждений и новых качеств, удовлетворение познавательных интересов* позволяют использовать андрагогические технологические действия при обучении всех лиц, независимо от их возраста.

8.2.3. Условия обучения.

Наконец, применение технологии обучения взрослых во многом предопределяют условия обучения. То есть, в тех случаях, когда обучающийся обучается, скажем, заочно или вечером, на курсах выходных дней, на краткосрочных интенсивных курсах, наконец, самостоятельно, экстерном и т.п., когда он ограничен во времени и сроках обучения либо проживает в удалении от источников обучения, когда бытовые, профессиональные, социальные условия не позволяют ему осуществлять учебную деятельность в обычном порядке, необходимо использовать андрагогические приемы обучения.

8.2.4. Применение технологии обучения взрослых.

Если же взрослые изучают совершенно новый предмет, не имеют по нему никакой предварительной подготовки, если сроки их обучения достаточно велики, если цель обучения недостаточно конкретна, наконец, что, к сожалению, тоже нередко встречается, уровень их самосознания и мотивации недостаточно высок, то при их

обучении необходимо использовать в большой степени педагогические принципы обучения.

Таким образом, при обучении взрослых необходимо использовать как технологию обучения взрослых (преимущественно) так и, в определенной степени, педагогические принципы обучения. Искусство обучающего взрослых людей заключается в том, чтобы, владея и педагогической, и андрагогической моделями обучения, определить адекватность использования той или иной технологии в соответствии с целями, условиями обучения и особенностями обучающихся.

Итак, применяя технологию обучения взрослых, обучающиеся и обучающие в процессе совместной деятельности по организации процесса обучения:

1. Определяют реальную проблему, для решения которой необходимо обучение.
2. Выявляют образовательные потребности взрослого для решения его жизненной проблемы.
3. Создают неформальный, основанный на взаимном уважении, доверии и эмпатии психологический климат совместной работы.
4. Планируют процесс обучения в виде учебной программы, образовательного контракта и т.п.
5. Определяют содержание обучения, ориентированное на решение определенной жизненной проблемы.
6. Осуществляют процесс обучения в зависимости от готовности обучающегося к обучению, его индивидуальных способностей и возможностей в обучении. При этом учебная деятельность обучающихся осуществляется в основном в виде процесса решения проблемных, творческих, поисковых задач.
7. Проводят оценивание процесса обучения в форме выявления достижений и определения новых образовательных потребностей обучающихся, а также определения позитивных и негативных аспектов программ обучения.
8. Производят коррекцию учебных программ, процесса их реализации и оценивания.

Использование технологии обучения взрослых, в соответствии с отмеченными особенностями организации обучения, возможно и достаточно эффективно в той мере, в какой обучающийся, независимо от возраста, в состоянии по уровню мотивации, ответственности, предварительной подготовки, общего развития, наличия жизненного

опыта *активно участвовать* в осуществлении всех указанных выше совместных с преподавателем действий.

При этом обучающиеся выполняют следующие функции: а) участников совместной с обучающим учебной деятельности по диагностике, планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения; б) соавторов индивидуальных программ обучения; в) реализаторов индивидуальных программ обучения; г) создателей благоприятных условий обучения.

В той степени, в которой обучающиеся могут *выполнять* на достаточно удовлетворительном уровне *названные функции*, они могут обучаться с применением технологии обучения взрослых. Для этого они должны обладать определенными умениями и навыками совместной и коллективной учебной деятельности, иметь представление об организации процесса обучения, владеть навыками учебной работы.

Проверьте себя!

Попытайтесь коротко ответить на следующие вопросы и задания.

1. Каковы преимущества технологии обучения взрослых относительно учебной деятельности а) обучающихся; б) обучающихся?
2. Каковы преимущества технологии обучения взрослых относительно развития личностных качеств а) обучающихся; б) обучающихся?
3. *Какие преимущества технологии обучения взрослых вы можете назвать дополнительно?*
4. *Перечислите недостатки, которые, на ваш взгляд, существуют в технологии обучения взрослых.*
5. Каковы примерные возрастные границы эффективного применения технологии обучения взрослых, определенные М.Ш.Ноулзом?
6. Каковы основные параметры условий применения технологии обучения?
7. Какими основными характеристиками должен обладать обучающийся, чтобы при его обучении успешно использовалась технология обучения взрослых?
8. Каковы основные типологические цели обучения, для достижения которых рекомендуется использовать технологию обучения взрослых?
9. Каковы условия обучения, в которых рекомендуется использовать технологию обучения взрослых?

10. *Какие иные условия успешного применения технологии обучения взрослых вы можете назвать?*

11. *Подготовьте краткие выступления для участия в дискуссии по проблемам использования технологии обучения взрослых в различных условиях обучения и в перспективе непрерывного образования.*

12. *Подготовьте ответы на следующие вопросы:*

- что вас устраивает и что не устраивает в содержании курса “Технология обучения взрослых”;
- как вы оцениваете форму проведения курса “Технология обучения взрослых”? (дайте развернутый ответ);
- что вы можете сказать о преподавателе, ведущем курс “Технология обучения взрослых” :
 - знание предмета;
 - организация обучения;
 - форма общения;
- проанализируйте, пожалуйста, вашу работу в процессе изучения курса “Технология обучения взрослых” :
 - участие в аудиторной работе;
 - самостоятельная работа;
 - подготовка к ответу на контрольные вопросы;
 - взаимодействие с преподавателем;
 - взаимодействие с коллегами;
- что вы приобрели в процессе изучения курса “Технология обучения взрослых” в плане:
 - знаний;
 - умений и навыков;
 - человеческих и профессиональных качеств?

13. *Сформулируйте ваши предложения по совершенствованию курса “Технология обучения взрослых*

Запишите ваши ответы. Они пригодятся вам на зачете и экзамене!

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

<i>Социально-психологические установки обучаемых</i>	<i>Характер установки</i>	<i>Деятельность и роль обучаемого</i>	<i>Деятельность и роль обучающего</i>	<i>Характер организации процесса обучения</i>
Самосознание обучаемого	Зависимость, подчиненное положение, несамостоятельность	Пассивная роль; деятельность по восприятию (рецептивная)	Ведущая роль; деятельность по определению всех параметров обучения	Трансляция (передача и прием) социального опыта
Опыт обучаемого	Отсутствие или незначительный объем	Малая ценность опыта обучаемого; деятельность по подражанию обучающему	Ведущая роль опыта обучающего; роль образца для подражания; основной источник ЗУНКов	Деятельность по образцам; преимущественно информационные методы обучения
Готовность к обучению (мотивация) и цель обучения	Определяются внешними факторами (физиологическим развитием, социальным принуждением), малая мотивация	Незначительная роль обучаемого в формировании мотивации и определении цели обучения; деятельность по восприятию определенных извне целей и мотивов обучения	Создатель искусственной мотивации; деятельность по определению цели обучения	Стандартизация обучения, преследующая общие, унифицированные цели обучения
Использование полученных ЗУНКов	Отложенное, в неизвестных условиях и сроках	Заучивание ЗУНКов про запас, накопление ЗУНКов без связи с практической деятельностью	Передача как можно большего количества ЗУНКов без определенных связей с практикой	Обучение по не связанным друг с другом дисциплинам, в логике отдельных дисциплин
Участие в процессе обучения	Пассивное	Пассивное участие на этапах диагностики и реализации процесса обучения	Организация процесса обучения	Раздельная деятельность обучающего и обучающегося по организации процесса обучения

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

<i>Социально-психологические установки обучающихся</i>	<i>Характер установки</i>	<i>Деятельность и роль обучающегося</i>	<i>Деятельность и роль обучающего</i>	<i>Характер организации процесса обучения</i>
Само-сознание обучающегося	Стремление к самостоятельности, независимости, самоуправлению	Активная, ведущая роль в определении параметров обучения; самостоятельный поиск информации	Оказание помощи в определении параметров обучения и поиске информации	Процесс самостоятельного определения параметров обучения и поиска ЗУНКов
Опыт обучающегося	Наличие значительного объема жизненного (бытового, социального, профессионального) опыта	Важная роль опыта обучающегося; использование его в качестве одного из источников обучения	Оказание помощи в выявлении опыта обучающегося и его использовании в процессе обучения	Опора на опыт обучающегося; поисково-опытные методы обучения
Готовность к обучению (мотивация) и цель обучения	Определяются необходимо-стью решить жизненно важную проблему; высокая мотивация	Ведущая роль обучающегося в формировании мотивации и определении цели обучения	Оказание помощи в выявлении образовательных потребностей и определении цели обучения	Индивидуализация обучения, преследующая конкретные индивидуальные цели обучения
Использование полученных ЗУНКов	Немедленное, безотлагательное, в целях решения жизненно важной проблемы	Приобретение ЗУНКов, необходимых для решения жизненно важной проблемы	Оказание помощи в отборе содержания обучения	Обучение по междисциплинарным модулям (блокам)
Участие в процессе обучения	Активное	Активное участие на всех этапах процесса обучения	Организация совместной деятельности по организации процесса обучения	Совместная деятельность обучающегося и обучающего по организации процесса обучения

ОБРАЗЕЦ УЧЕБНОГО КОНТРАКТА¹

Обучающийся Карл Дж. Рэтклифф.
 Курс обучения: “Образование взрослых: теория и практика”.

Что вы будете изучать? (Цели обучения)	Как вы будете это изучать? (Источники и средства обучения)	Сроки обучения	Как вы узнаете, что вы это выучили? (Выявление)	Как вы проверите, что вы это выучили? (Проверка)
1	2	3	4	5
<p><u>Учебная единица 1</u></p> <p>1. Оценить мои актуальные потребности и определить цели обучения по курсу “Теория и практика организации образования взрослых”.</p>	<p>а). Заполнить форму диагностической самооценки в учебнике (стр.27-34); б).Использовать перечни компетентности советника по Менну и Уайту при проведении диагностики и заполнения формы; в).Использовать книгу “Самостоятельное обучение”.</p>	10 апреля	Создание удовлетворительного учебного контракта	Модель компетентности и учебный контракт будут представлены преподавателям и трем другим консультантам. Они должны оценить контракт оценкой от 1 до 10 (средняя оценка должна быть 7) и прокомментировать его)
<p>2. Достичь лучшего понимания отличий между андрагогической и педагогической концепциями обучения.</p>	<p>Найти и прочитать как можно больше статей по теме учебной единицы. Упор сделать на информацию о разнице между концепциями обучения молодежи и взрослых.</p>	10 апреля	Написать статью о различиях между обучением молодежи и взрослых.	Статья должна быть оценена от 1 до 10 с точки зрения ясности изложения и пользы четырьмя преподавателями.
<p>3. Получить знания об обучении с помощью ЭВМ и понять, когда возможно использование ЭВМ</p>	<p>Найти и прочитать статьи и книги об использовании ЭВМ при обучении.</p>	8 мая	Написать статью о видах обучения с помощью ЭВМ и адекватном применении ЭВМ.	Рецензия на статью от 4 коллег с оценкой от 2 до 10 ясности изложения и пользы. Статью, рецензии и список использованной литературы представить для проверки ведущему преподавателю.

¹ Knowles M.S. Using learning contracts. - San Francisco, 1986, p.34-35.

1	2	3	4	5
<p><u>Учебная единица 2</u></p> <p>4. Углубить понимание методов и программ организации курсов обучения.</p>	<p>Прочитать доступную литературу по теме 2 и другие статьи о методах и программах.</p>	<p>8 мая</p>	<p>Составить перечень методов или программ организации курсов обучения с кратким описанием каждого из них.</p>	<p>Перечень представить трем консультантам для оценки от 1 до 10. Перечень, рецензии и список использованной литературы представить ведущему преподавателю для проверки.</p>
<p><u>Учебная единица 3.</u></p> <p>5. Развить понимание концепции непрерывного образования.</p>	<p>Прочитать доступную литературу по 3-ей теме, прореферировать книгу Р.Гросса “Обучающийся всю жизнь” и статьи о непрерывном образовании.</p>	<p>5 июня</p>	<p>Написать статью об основных концепциях непрерывного образования.</p>	<p>Получить рецензии на статью от 6 работников отдела студенческого развития с оценкой от 1 до 10 и представить вместе со статьей ведущему преподавателю.</p>
<p>6. Записать на видеопленку установочные занятия для вечерней группы студентов, пропустивших эти занятия.</p>	<p>Спланировать одночасовое занятие для студентов, пропустивших установочные занятия. Видеозапись должна позволить студентам получить информацию в то время, как консультант занимается другими обязанностями.</p>	<p>5 июня</p>	<p>Записать на видеопленку три одночасовых установочных занятия для студентов-вечерников.</p>	<p>Получить рецензии на видеозапись от двух других консультантов вечерних установочных занятий, дающих такую же программу и оценивающих ее глубину, практическую пользу и возможность использования в баллах от 1 до 10; представить рецензии ведущему преподавателю.</p>

Технические действия.

Обучающего	Обучающегося
Проведение диагностических тестов, анкет, собеседований; наблюдение.	Выполнение диагностических операций и овладение технологией самостоятельной учебной деятельности, в частности, самодиагностики образовательных потребностей.
Совместное создание индивидуальной программы обучения (учебного плана, учебного контракта)	Совместное создание индивидуальной программы обучения (учебного плана, учебного контракта)
Реализация мер, обеспечивающих физические, научно-методические и психологические условия успешного обучения.	Выполнение условий, необходимых для создания благоприятной психологической атмосферы обучения
Диагностический опрос; мониторинг реализации процесса обучения обучающимися; использование адекватных поставленным целям обучения и учитывающих особенности конкретных обучающихся содержания, источников, средств, форм и методов обучения.	Поиск и использование различных источников, средств, форм и методов обучения.
Использование различных критериев, форм, методов, процедур оценивания достижений в обучении и самого процесса обучения, а также действий активных участников данного процесса.	Использование различных критериев, форм, методов, процедур оценивания достижений в обучении и самого процесса обучения, а также действий активных участников данного процесса.
Внесение необходимых изменений в те компоненты процесса обучения, которые оказались недостаточно эффективными.	Выработка рекомендаций по коррекции процесса обучения; участие в процессе внесения изменений в программу обучения.

Функции

Обучающего	Обучаемого
<ol style="list-style-type: none"> 1. Эксперт в области технологии обучения взрослых. 2. Организатор совместной с обучающимся деятельности. 3. Наставник, консультант, вдохновитель взрослых обучающихся. 4. Соавтор индивидуальной программы обучения. 5. Создатель необходимых комфортных условий процесса обучения. 6. Источник знаний, умений, навыков и качеств. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Участник совместной с обучающим учебной деятельности. 2. Соавтор индивидуальной программы обучения. 3. Реализатор индивидуальной программы обучения. 4. Участник создания необходимых комфортных условий процесса обучения.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК

Андрогог - специалист в области обучения, управления, консультирования, социальной, реабилитационной, коррекционной работы в среде взрослых людей.

Андрогогика (от греч. aner, andros - взрослый мужчина, зрелый муж + ago - веду) - наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения.

Андрогогическая модель обучения - организация деятельности обучающегося и обучающего, основанная на семи основных посылах.

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он обучающийся, а не обучаемый).

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.

3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Андрогогические принципы обучения - наиболее общие принципы организации процесса обучения взрослых людей.

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся.

2. Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, реализации и оцениванию процесса обучения.

3. Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психо-физиологические, когнитивные особенности обучающегося.

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

6. Контекстность обучения (термин А.А.Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

7. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

8. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

9. Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

10. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

Сформулированные принципы обучения взрослых не являются чем-то совершенно противоположным дидактическим принципам педагогики. Частично они их развивают, частично коррелируют с ними. Однако их действие в конкретных условиях обучения взрослых людей отличается достаточно четкой спецификой.

Антропосфера - ближайшая сфера взаимодействия человека с окружающим миром.

Вид образования - разновидность обучения, организованная в соответствии с тем или иным основным типологическим принципом (например, степень организованности, способ организации индивидуальной работы обучающегося, способ взаимодействия обучающегося и обучающего).

Взрослый - лицо, выполняющее социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, члена семьи) и обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения.

Взрослый обучающийся - человек, обладающий пятью основополагающими характеристиками, отличающими его от невзрослых 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 и качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

Внеформальное образование (non-formal education) - организация обучения, характеризующаяся двумя параметрами:

1. систематизированное;
2. отличающееся целенаправленной деятельностью обучающихся.

Групповое обучение - вид обучения, организованный группой обучающихся, избравших и (или) совместно создавших одну программу обучения.

Дистантное обучение (англ. - distance education) - вид обучения, основанный на комплексном использовании обучения по переписке и технических средств передачи информации (радио, телевидения, аудио-, видео-, киноматериалов, компьютеров, телефона).

Жизненный опыт обучающегося - опыт деятельности обучающегося в бытовой, профессиональной, социальной сферах.

“Закрытое” обучение - традиционная форма организации процесса обучения, характеризующаяся полной обусловленностью деятельности обучающихся учебным учреждением.

Заочное обучение (англ. - education by correspondence) - вид обучения, организованный в форме обучения по переписке.

ЗУНКи - аббревиатура, обозначающая знания, умения, навыки и качества, приобретаемые обучающимися в процессе обучения.

Институциональное обучение - вид обучения, организованный в стенах учебного заведения, при наличии опытных преподавателей, хороших источников обучения.

Когнитивный стиль - особенности познавательной деятельности человека.

Метод обучения - способ организации деятельности активных участников процесса обучения (обучающего и обучающегося) по передаче и приобретению знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей.

Модель деятельности - система действий и функций, выполняемых участниками деятельности.

Модель деятельности обучающего (обучающегося) - система действий и функций, выполняемых обучающим (обучающимся) на каждом из этапов процесса обучения.

Модель компетентности - умения, знания, навыки, качества и ценностные ориентации, необходимые для выполнения той или иной социальной роли.

Модель обучения - систематизированный комплекс основных закономерностей организации деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения.

Невзрослый обучающийся (обучаемый) - лицо, характеризующееся: а) несформированностью основных физиологических, социальных, психологических черт (свойств); б) невысоким уровнем самосознания; в) несамостоятельным экономическим, юридическим, социальным, психологическим положением; г) отсутствием или незначительным объемом жизненного опыта; д) отсутствием реальной жизненной проблемы, для решения которой необходимо обучаться.

Непрерывное образование - систематизированное, целенаправленное обучение человека, организуемое на протяжении его жизни.

Непрерывное обучение - способ жизнедеятельности человека, процесс приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребности в них, происходящий на протяжении всей жизни человека.

Неформальное образование (informal education) - неорганизованное обучение, не имеющее ни одного из параметров, характеризующих формальное обучение.

Ноосфера (термин В.И.Вернадского) - сфера бытия всего сущего, то есть, всего существующего в мире.

Образование - 1. Организованный процесс целенаправленных передачи и приобретения систематизированных знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей. 2. Результат осуществленного процесса образования.

Образование взрослых - сфера образовательных услуг (формального и неформального образования) для лиц, отнесенных к взрослым обучающимся.

Образовательные потребности - потребность в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, предусматриваемыми прогностической моделью компетентности, которой необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем.

Обучение - двусторонняя деятельность передачи и приобретения знаний, умений, навыков, качеств и нравственных ценностей.

Общекультурное (развивающее) образование взрослых - образование, удовлетворяющее потребности индивида в своем развитии, в поддержании здоровья, в содержательном проведении досуга.

Организация процесса обучения - взаимодействие пяти основных, прежде всего двух активных, элементов процесса обучения на каждом из шести его этапов.

Очное обучение (англ.- face-to-face education) - вид обучения, обеспечивающий непосредственный контакт, непосредственное общение обучающего и обучающегося.

Педагогическая модель обучения - организация деятельности обучающегося и обучающего, при которой

а) обучающий занимает доминирующее положение, он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения.

б) обучающийся (точнее, в данном случае обучаемый) в силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации процесса обучения достаточно пассивно, его основная роль - восприятие социального опыта, передаваемого ему обучающим.

Первоначальное образование - первая, начальная стадия непрерывного образования, базовая подготовка человека к самостоятельному существованию в обществе.

Последующее образование - вторая стадия непрерывного образования, развитие полученных и приобретение новых знаний, навыков, умений, качеств, углубление и укрепление мировоззренческих, ценностных ориентаций, раскрытие всех способностей человека в изменяющихся социально-экономических условиях.

Преподавание - целенаправленная деятельность обучающего по организации процесса обучения.

Процесс обучения - определенным образом организованные деятельности обучающегося и обучающего по диагностике, планированию, созданию условий, реализации, оцениванию и коррекции обучения.

Самоактуализация (самореализация) - высшая жизненная потребность индивида, под которой А.Маслоу понимает стремление человека к выявлению своих потенциальных возможностей, проявлению его способностей становиться всем, чем он захочет, достижению своих целей, проявлению своей общечеловеческой и личностной сущности.

Самостоятельное обучение - вид обучения, организованный отдельным индивидом.

Свободное (открытое) обучение (от англ. open learning) - форма организации процесса обучения, основанная на принципе свободы выбора времени, места, продолжительности, стоимости, вида и форм, целей, организации, методов, источников и средств, последовательности, содержания, оценки, программы обучения, консультантов, наставников, преподавателей, учебных заведений, уровня и документов образования.

СИОНО - служба информации и ориентации населения в сфере образовательных услуг, одно из структурных звеньев сферы образования взрослых.

Социально-ролевое образование взрослых - образование, удовлетворяющее потребности человека в эффективном выполнении социальных ролей: работника, члена коллектива, члена семьи.

Сфера образовательных услуг - система социальных институтов, удовлетворяющая образовательные потребности населения.

Ее характерные черты:

- 1) разнообразие содержания, видов, форм, методов обучения;
- 2) большая степень "открытости", то есть, свободы выбора обучающимися уровня, места, времени, стоимости, сроков, содержания, форм, методов обучения и самих обучающихся;
- 3) ориентированность на потребности клиентов, или потребителей;
- 4) негарантированность качества предоставляемых образовательных услуг;
- 5) высокая степень соревновательности (конкуренции) между различными видами услуг;
- 6) введение стоимостной оценки (платности) образовательных услуг.

Теория обучения взрослых - раздел андрагогики, трактующий наиболее общие категории: особенности взрослого обучающегося, особенности процесса обучения взрослых, андрагогическую модель обучения, взаимосвязи андрагогики с различными областями сферы образования, закономерности и тенденции развития образования и самой андрагогики.

Технология обучения - 1. система научно обоснованных действий (операций) активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения; 2. наука об образовании, изучающая и детерминирующая закономерности организации деятельности всех основных элементов процесса обучения и вырабатывающая рекомендации по эффективному использованию в образовании технологии обучения.

Технология обучения взрослых - 1. система научно обоснованных действий взрослых обучающихся и обучающихся, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения; 2. раздел андрагогики, исследующий и обосновывающий указанную выше систему действий.

Тьютор - наставник, член контингента обучающихся взрослых людей, осуществляющий постоянную помощь одному или нескольким взрослым обучающимся в решении вопросов организации обучения.

Учебный стиль - особенности деятельности обучающегося по организации и осуществлению процесса своего обучения в соответствии с психо-физиологическими и социально-психологическими особенностями.

Учение - целенаправленная деятельность обучающегося по овладению знаниями, умениями, навыками, качествами и ценностными ориентациями.

Формальное образование (formal education)- организация обучения, отвечающая пяти основным требованиям:

1. в специально предназначенных для обучения учреждениях;
2. специально подготовленным персоналом;
3. ведущее к получению общепризнанного документа об образовании;
4. систематизированное;
5. характеризующееся целенаправленной деятельностью обучающихся.

ЦИОН - центр информации и ориентации населения в сфере образовательных услуг.

Эдукологические формы управления - формы управления сферой образования способами, присущими самому образованию, в частности, путем создания службы информации и ориентации населения в сфере образовательных услуг и службы аккредитации.

Эдукологический - имеющий отношение к: 1) эдукологии как науке о развитии образования; 2) развитию и функционированию сферы образования.

Эдукология - одна из наук об образовании, изучающая общие закономерности организации, функционирования и развития сферы образования.

Этапы процесса обучения - последовательные стадии организации процесса обучения: 1) диагностика обучающихся, 2) планирование, 3) создание условий, 4) реализация, 5) оценивание и 6) коррекция обучения.

Предметный указатель

Актуализация результатов обучения
Андрагог
Андрагогика
Андрагогическая модель обучения
Андрагогические принципы обучения
Анкеты
Антропосфера
Бытовой опыт
Введение дополнительного материала
Взаимопомощь
Взрослый
Взрослый обучающийся
Вид образования
Вид обучения
Внеформальное образование
Внешкольное образование
Возобновляющееся образование
Восприятие
Высшее образование
Групповое обучение
Деятельность
Диагностика обучающихся
Дидактика
Дистантное обучение
Достижения в обучении
Жизнедеятельность
Жизненный опыт
Задачи обучения
“Закрытое” обучение
Заочное обучение (образование)
Зачетная единица
ЗУНКи
Индивидуализация обучения
Индивидуальная программа обучения
Индивидуальное (самостоятельное) обучение
Институциональное обучение
Интроверт
Интуиция
Источники обучения
Исходные посылки андрагогики
Классификатор учебных стилей
Когнитивный стиль
Компетентность
Консультант
Контекстность обучения
Контроль
Коррекция процесса обучения
Критерии оценивания

Личностные качества
Личность
Метод обучения
Методика обучения
Модель компетентности
Модель обучения
Модуль компетентности
Мониторинг
Мотивация
Мыслители
Мышление
Наблюдение
Наставник
Научно-методическое обеспечение учебного процесса
Научно-методические принципы
Невзрослый обучающийся
Неорганизованное обучение
Непрерывное образование
Непрерывное обучение
Неформальное обучение
Образование
Образование взрослых
Образовательные потребности
Обучаемый
Обучающий
Обучающийся
Обучение
Обучение по переписке
Общекультурное образование
Обязательный минимум содержания
Операции процесса обучения
Опорные ориентиры
Опыт -
Организатор процесса обучения
Организационно-деятельностная модель процесса обучения
Организация процесса обучения
Ориентированность на самостоятельную деятельность обучающихся
Осознанность обучения
Ответственность
Оценивание процесса обучения
Очное обучение (образование)
Ощущения
Параметры процесса обучения
Педагогическая модель обучения
Педагогические принципы обучения
Первоначальное образование
Планирование процесса обучения
Поведение
Последипломное обучение

Предназначенность для обучающихся и обучающихся
Преподавание
Принцип опоры на опыт обучающегося
Приоритет самостоятельного обучения
Проблемно-контрольные вопросы
Проблемные блоки
Прогностическая модель компетентности
Программа обучения
Продолженное образование
Профессиональный опыт
Процедуры оценивания
Процесс обучения
Психологическая атмосфера обучения
Психологические особенности взрослых
Психологические особенности взрослых
Развитие образовательных потребностей
Развитие личности
Разноуровневое освоение учебного материала
Реализатор
Реализация процесса обучения
Самосовершенствование личности
Самосознание
Самостоятельная деятельность
Самостоятельное обучение
Самоуправляемая личность
Самоуправляемое поведение
Свобода мнений
Свободное (открытое) обучение
Система образования
Системность обучения
Собеседование
Совершенствование личности
Совместная деятельность
Содержание обучения
Создание условий реализации процесса обучения
Социально-психологические установки
Социально-ролевое образование взрослых
Социальные роли
Социальный опыт
Средства обучения
Стратегия обучения
Структура процесса обучения
Структурирование содержания обучения
Суждения
Сфера образования
Сфера образовательных услуг
Теория обучения
Теория обучения взрослых
Тесты

Технические действия
Технология обучения
Технология обучения взрослых
Технология самостоятельного обучения
Тьютор
Условия обучения
Участие в организации процесса обучения
Участники (элементы) процесса обучения
Учебная ситуация
Учебно-методические материалы
Учебный контракт
Учебный план
Учебный стиль
Учение
Физические условия обучения
Формальное образование
Формы обучения
Формы организации учебных занятий
Функции образования
Функции обучающего
Функции обучающегося
Цели обучения
Ценностные ориентации
Чувства
Эксперт
Экстраверт
Элективность обучения
Эмпатия
Этапы контроля
Этапы процесса обучения

Указатель имен

- | | |
|--------------------|-------------------|
| Ананьев Б.Г. | Анциферова Л.И. |
| Бабанский Ю.К. | Балл Г.А. |
| Беспалько В.П. | Бим-Бад Б.М. |
| Бриггс И. | Бромли Д.Б. |
| Брунер Д. | Вербицкий А.А. |
| Владиславлев А.П. | Гарунов М.Г. |
| Даркенвальд Дж.Дж. | Джонс Э. |
| Ительсон Л.Б. | Кларин М.В. |
| Куйперс Г.В. | Кулюткин Ю.Н. |
| Кумбс Ф. | Лангран П. |
| Лейндекер Б. | Леонтьев А.Н. |
| Лернер И.Я. | Майерс П. |
| Махмутов М.И. | Маслоу А.Г. |
| Меррием С.Б. | Миллер Г.Л. |
| Муккиелли Р. | Мюллер А.Д. |
| Нокс А.Б. | Ноулз М.Ш. |
| Нуайе Д. | Оконь В. |
| Персивал Ф. | Пивто Ж. |
| Пидкасистый П.И. | Пустовит В.В. |
| Скаткин М.В. | Сластенин В.А. |
| Смит Р.М. | Степанова Е.И. |
| Талызина Н.Ф. | Филатов О.Г. |
| Хуберман А.М. | Чернилевский Д.В. |
| Чуракова Р.Г. | Щуркова Н.Е. |
| Эллингтон Г. | Элсдон К.Т. |
| Юнг К. | |

ЛИТЕРАТУРА

1. Лицам, изучающим данный курс на практическом и научно-теоретическом уровнях, для ознакомления рекомендуется следующая литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. - М., 1977.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., "Педагогика", 1989.
3. Бим-Бад Б.М., Змеев С.И. Открытые проблемы открытого обучения. // Вестник высшей школы. - М., 1991.- № 10.
4. Владиславлев А. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. - М., 1978.
5. Змеев С.И. Андрагог - новая старая профессия. // Мир образования. - М., 1996.- № 5.
6. Змеев С.И. Андрагогика - становление и пути развития.// Педагогика. - М., 1995.- №2.
7. Змеев С.И. Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины. - В: Понятийный аппарат педагогики и образования. - Вып. 2.- Екатеринбург, 1996.
8. Змеёв С.И. Основы андрагогики. Учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей. - М., "Флинта-Наука", 1999.
9. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых. // Педагогика. - М., 1998. - № 8.
10. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. - М., 1985.
11. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. - М., "Знание", 1976.
12. Лернер И.А. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики. // Сов. педагогика. - М., 1989.- № 11.
13. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - М., 1975.
14. Степанова Е.И. Умственное развитие и обучаемость взрослых. - Л., 1981.
15. Чернилевский Д.В., Филатов О.Н. Технология обучения в высшей школе. - М., "Экспедитор", 1996.
16. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy.- Chicago, 1980.
17. Learning to Be. - Paris, Unesco, 1972.

18. Smith R.M. Learning How to Learn. Applied Theory for Adults. - Milton Keynes, 1983.

2. *Для лиц, изучающих данный курс на научно-теоретическом уровне, рекомендуется изучить дополнительно следующую литературу:*

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., 1968.

Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования. // Психологический журнал. - Т.1, №2.- М., 1980.

Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М., "Педагогика", 1990.

Баранов С.П. Лекции по теории обучения. - М., 1972.

Брунер Д. Процесс обучения. - М., 1962.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М., Высшая школа,-1991.

Володарская И.А., Митина А.М. Проблема целей обучения в современной педагогике. - М., МГУ, 1986.

Гарунов М.Г., Пустовит В.В. Проблемное обучение и возможности его применения в вузе. - М., НИИ ВШ, 1977.

Гузев В.В. Лекции по педагогической технологии. - М., Б.И., 1992.

Гузев В.В., Поликарпова Н.П. Опыт применения интегральной технологии обучения. -М., «Знание», 1994.

Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. - Владимир, 1972.

Ительсон Л.Б. Проблемы современной психологии учения. Вып. 3. Сущность обучения. Современные теории и модели обучения. - М., 1970.

Кан-Калик В.А. Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., Педагогика, 1990.

Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. - М., "Знание". - 1989.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977.

Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. - М., 1970.

Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Г. Формирование мотивации учения.-М.,1990.- 191 с.

Оконь В. Введение в общую дидактику. - М., 1990.

Формирование учебной деятельности студентов. (Под ред. В.Я. Ляудис).-М., МГУ, 1989.

Чуракова Р.Г. Моделирование педагогических ситуаций в ролевых играх. (Центр пед. инноваций АПН СССР, Союз учителей).- М., Б.И. 1991.

Щуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко В.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. - М., "Новая школа". - 1994.

Darkenwald G.G., Merriam S.B. Adult Education: Foundations of Practice.- N.Y., 1982.

Educational Technology - Its Creation, Development and Cross-cultural Transfer. - Oxford, 1987.

Elsdon K.T. Enseignement et apprentissage en éducation des adultes.- Paris-Genève, Unesco, 1984.

Foundations of Lifelong Education. - Hambourg, 1976.

Jones E. Teaching Adults: An Active Learning Approach.- Wash., DC., NAEYC, 1987.

Knox A.B. Helping Adult Learn: A Guide to Planning, Implementing and Conduction Programs.- San Francisco, London. Jossey-Bass,- 1987.

Kuypers H.W., Leyndecker B. Erwachsenenbildung in der Praxis: Didaktik und Methodik.- Bad Heilbrunn, 1982.

Miller H.L. Teaching and Learning in Adult Education.- N.Y. 1969.

Morgan B. et al. Methods in Adult Education. - Danville, 1960. - 180 p.

Mucchielli R. Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes.- Paris, 1972.- 118 p.

Mueller A.D. Principles and Methods in Adult Education.- N.Y., 1938.

Ной D., Piveteau J. Guide pratique du formateur: l'art de concevoir et d'animer une formation.- Paris, 1981.

Percival F., Ellington H.A. A Handbook of Educational Technology. - London, N.Y., 1984.

Rogers G. Adults Learning.- Milton Keynes-London, 1977.- 256 p.

Scholer M. La technologie de l'éducation: concepts, bases et applications. - Montréal, 1983. - 200 p.

3. Тем, кто обучается в аспирантуре по андрагогическим, педагогическим или психологическим специальностям, тем, кто собрался посвятить себя андрагогическим исследованиям, мы рекомендуем прочитать все труды, на которые в данной работе делал ссылки автор, и искать новые, еще не известные научной общественности.

Abstracts

Technology of adult education represents a system of operations, actions and functions accomplished by learners and teachers on each of six stages of the process of education: diagnostics, plan designing, conditioning, accomplishing, evaluation, and correction.

Operations on the stage of *diagnostics*: 1. Determination of educational needs of learners. 2. Determination of volume and characters of vital experience (everyday,

professional, social) of learners. 3. Revealing of physiological and socio-psychological characteristics of learners. 4. Revealing of cognitive and learning styles of learners.

Actions on the stage of *diagnostics*: diagnostic tests, questionnaires, talking, observation.

Operations and actions on the stage of *plan designing*: creation of an individual learning plan, or learning programme, or learning contract determining objectives, strategy, tasks, contents, models, sources, means, methods, forms of learning, essential stages, criteria, procedures and forms of evaluation of achievements of learners and of the process of education.

Operations and actions on the stage of *conditioning*: creation of favorable physical, psychological and educational conditions of learning.

Operations and actions on the stage of *accomplishing*: realisation of an individual learning plan (programme, contract).

Operations and actions on the stage of *evaluation*: Determination of a real level of learner's achievements, appreciation of the organisation of learning process; determination of prospective educational needs of learners.

Operations and actions on the stage of *correction*: introduction of necessary modifications in the process of education.

Functions of adult learner: 1. Participant of joint educational activities together with teacher. 2. Co-author of an individual learning programme (plan, contract). 3. Accomplisher of an individual learning programme (plan, contract). 4. Creator of necessary comfortable conditions of education.

Functions of adults' teacher: 1. Expert on technology of adult education. 2. Organiser of joint educational activities with learners. 3. Counselor, facilitator, guide of adult learners. 4. Co-author of an individual learning programme (plan, contract). 5. Creator of necessary comfortable conditions of education. 6. Source of knowledge, abilities, skills and qualities.

Technology of adult education, i.e. realisation of mentioned above operations, actions and functions of learners and teachers, based on the andragogical principles and andragogical model of education is more appropriate to the learning of adults and contributes to the creative development of both adult learners and adults' educationists.

Содержание

Предисловие.....	3
Введение.....	5
Глава 1. Обучение и его технология.....	7
1.1. Организация процесса обучения.....	8
1.2. Основные тенденции развития образования на современном этапе.....	12

1.3. Технология обучения: суть, основные характеристики, структура.....	15
Глава 2. Технология обучения взрослых: понятие, структура, особенности; исходные посылки и основные принципы.....	22
2.1. Понятие, структура, особенности технологии обучения взрослых	22
2.2. Педагогическая и андрагогическая модели обучения.....	23
2.3. Андрагогические основы технологии обучения взрослых.....	27
Глава 3. Психолого-андрагогическая диагностика обучающихся.....	31
3.1. Задачи и особенности психолого-андрагогической диагностики обучающихся.....	32
3.2. Определение образовательных потребностей обучающегося.....	34
3.3. Выявление объема и характера жизненного опыта обучающегося.....	36
3.4. Выявление физиологических и психологических особенностей обучающегося.....	38
3.5. Выявление когнитивного и учебного стилей обучающихся.....	39
3.6. Технические действия обучающегося и обучающего.....	44
3.7. Функции обучающегося и обучающего.....	45
Глава 4. Планирование процесса обучения.....	46
4.1. Операции планирования.....	48
4.2. Технические действия и функции обучающихся и обучающихся.....	61
Глава 5. Создание условий реализации процесса обучения.....	63
5.1. Создание физических и психологических условий обучения.....	63
5.2. Создание благоприятных учебно-методических условий обучения.....	67
5.3. Технические действия и функции обучающихся и обучающихся.....	76
Глава 6. Реализация процесса обучения.....	77
6.1. Операции реализации процесса обучения.....	78
6.2. Технические действия по реализации процесса обучения.....	79
6.3. Функции обучающихся и обучающихся.....	82
Глава 7. Оценивание процесса и результатов обучения. Коррекция процесса обучения.....	84
7.1. Операции оценивания процесса обучения.....	85
7.2. Технические действия и функции обучающихся и обучающихся на этапе оценивания процесса обучения.....	88
7.3. Коррекция процесса обучения.....	89

Глава 8. Преимущества и условия применения технологии обучения взрослых.....	92
8.1. Преимущества технологии обучения взрослых.....	92
8.2. Условия применения технологии обучения взрослых.....	96
Приложения.....	104
Приложение 1. Педагогическая модель обучения.....	105
Приложение 2. Андрагогическая модель обучения.....	106
Приложение 3. Образец учебного контракта.....	107
Приложение 4. Технические действия обучающихся и обучающихся	109
Приложение 5. Функции обучающихся и обучающихся	110
Терминологический словарь-справочник.....	111
Предметный указатель.....	118
Указатель имен.....	122
Литература.....	123
Abstracts.....	127
Contents.....	127

Contents

Preface.....	3
Introduction.....	5
Chapter 1. Learning and its technology.....	7
1.1. Organisation of the learning process	8
1.2. Essential actual trends of development of education	12

1.3. Technology of learning: essence, essential characteristics, structure	15
Chapter 2. Technology of adult education: notion, structure, specifics; premises and essential principles	22
2.1. Notion, structure, specifics of technology of adult education	22
2.2. Pedagogical and andragogical models of education.....	23
2.3. Andragogical fundamentals of technology of adult education.....	27
Chapter 3. Psychologico-andragogical diagnostics of learners.....	31
3.1. Objectives and particularities of psychologico-andragogical diagnostics of learners.....	32
3.2. Determination of educational needs of learners.....	34
3.3. Determination of volume and characters of vital experience of learners.....	36
3.4. Revealing of physiological and socio-psychological characteristics of learners.....	38
3.5. Revealing of cognitive and learning styles of learners.....	39
3.6. Technical actions of learner and teacher.....	44
3.7. Functions of learner and teacher.....	45
Chapter 4. Plan designing of educational process.....	46
4.1. Operations of plan designing.....	48
4.2. Technical actions of learners and teachers.....	61
Chapter 5. Conditioning of educational process.....	63
5.1. Creation of favorable physical and psychological conditions of learning.....	63
5.2. Creation of favorable educational conditions of learning.....	67
5.3. Technical actions of learners and teachers.....	76
Chapter 6. Accomplishment of educational process.....	77
6.1. Operations of realisation of educational process.....	78
6.2. Technical actions of realisation of educational process.....	79
6.3. Functions of learners and teachers.....	82
Chapter 7. Evaluation of educational process and its results. Correction of educational process.....	84
7.1. Operations of evaluation of educational process.....	85
7.2. Technical actions and functions of learners and teachers on the stage of evaluation of educational process.....	88

7.3. Correction of educational process.....	89
Chapter 8. Advantages and conditions of use of technology of adult education.....	92
8.1. Advantages of technology of adult education.....	92
8.2. Conditions of use of technology of adult education.....	96
Appendices.....	104
Appendix 1. Pedagogical model of education.....	105
Appendix 2. Andragogical model of education.....	106
Appendix 3. Sample of the learning contract.....	107
Appendix 4. Technical actions of learners and teachers.....	109
Appendix 5. Functions of learners and teachers.....	110
Terminological dictionary.....	111
Index of matters.....	118
Index of names.....	122
Literature.....	123
Abstracts.....	127