

**Андрагогические аспекты проблемы повышения  
профессиональной квалификации**  
**Andragogical Aspects of Improving Professional Skills**  
**Андрагогічні аспекти проблеми підвищення  
професійної кваліфікації**

*Дрешер Ю. Н., Латыпова О. П.*  
*Республиканский медицинский библиотечно-информационный центр*  
*Минздрава Республики Татарстан, Казань, Россия*

*Yuliya Dresher and Olga Latypova*  
*Republican Medical Library Information Center*  
*of Tatarstan Republic Ministry of Public Health, Kazan, Russia*

*Дрешер Ю. Н., Латыпова О. П.*  
*Республіканський медичний бібліотечно-інформаційний центр*  
*Мінздраву Республіки Татарстан, Казань, Росія*

Практическая реализация принципа непрерывности образования связана с решением ряда принципиальных проблем. Немаловажное место среди них занимает проблема формирования понятийного аппарата, обеспечивающего возможность полно и адекватно отразить содержание и специфику дополнительного образования.

Каковы особенности обучения взрослых людей? Каковы возможности и способности данной категории обучаемых к восприятию нового? Эти и многие другие вопросы являются предметом постоянных дискуссий, в том числе разворачивающихся среди специалистов социокультурной сферы Татарстана, в которой андрагогика – наука об обучении взрослых – только начинает завоевывать свои позиции.

The realization of life-long educational principles is connected with the solution of a number of fundamental problems. Among them a significant role is played by the problem of understanding the mechanisms that provide for complete and adequate reflection of the content and specific character of complementary education.

What are the features of adults training? What are the chances and capacity of this category of students for the perception of novel things? These and many other issues have been the subject of continuous discussions, and, namely, among the socio-cultural experts of the Republic of Tatarstan, where andragogy – the science of adults training – is only beginning to gain position.

Практична реалізація принципу неперервності освіти пов'язана з вирішенням ряду принципових проблем. Важливе місце серед них займає проблема формування категоріального апарату, що забезпечує можливість повно і адекватно відобразити зміст і специфіку додаткової освіти.

Які особливості навчання дорослих? Які можливості та здібності даної категорії студентів сприймати нове? Ці та багато інших питань є предметом постійних дискусій, які також розгортаються серед спеціалістів соціокультурної сфери Татарстану, де андрагогіка – наука про навчання дорослих – тільки починає завойовувати свої позиції.

Дополнительное образование взрослых является одним из наиболее интенсивно развивающихся направлений в социокультурной сфере (СКС) Татарстана. Ему уделяют немалое внимание и Министерство культуры республики, и ученые Казанского государственного университета культуры и искусств (КГУКИ), занимающиеся исследованием дидактических и методических аспектов дополнительного образования работников СКС, поиском эффективных путей совершенствования учебного процесса. Немаловажное место среди решаемых ими проблем занимает проблема формирования такого понятийного аппарата, который бы обеспечивал возможность полно и адекватно отразить содержание и специфику дополнительного образования.

Каковы особенности обучения взрослых людей? Каковы возможности и способности данной категории обучаемых к восприятию нового? Эти и многие другие вопросы являются предметом постоянных дискуссий, в том числе разворачивающихся среди специалистов СКС Татарстана –

сферы, где андрагогика – наука об обучении взрослых – только начинает завоевывать свои позиции.

В нашем понимании взрослый – это человек, достигший физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающий определенным жизненным опытом, зрелым и постоянно растущим уровнем самосознания, выполняющий роли, традиционно закрепленные обществом за взрослыми людьми, и принимающий на себя полную ответственность за свою жизнь и поведение.

Исходя из вышеперечисленного, попробуем рассмотреть особенности обучения взрослых людей. Зрелость физиологическая, психологическая, социальная, равно как и зрелый уровень самосознания, дают возможность предположить, что и к процессу своего обучения они будут относиться зрело, т.е. сознательно. Известно, что взрослые обучаются для решения своих важных проблем, для достижения каких-то конкретных жизненных целей, а также применения полученных в ходе обучения знаний, умений, навыков.

Итак, взрослый 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 уяснение обучающим и самим обучающимся этих особенностей.

Эта цель осуществляется на этапе психолого-андрагогической диагностики обучающихся. Этап диагностики в том или ином виде реализуется практически каждым обучающимся, будь то при обучении взрослых или невзрослых. 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.

Этап диагностики реализуется до начала процесса обучения, и на него необходимо отвести достаточно много времени. 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, т.е. стойкого стремления к обучению.

Необходимость выяснения особенностей личности обучающихся и жизненных факторов, определяющих всю их деятельность по обучению на этапе психолого-андрагогической диагностики, обуславливается тем, что, во-первых, эта работа осуществляется совместно обучающим и обучающимся; во-вторых, она направлена на уяснение этих параметров не только обучающим, но и самим обучающимся.

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, однако эти проблемы у каждого взрослого обучающегося в той или иной мере возникают и оказывают, естественно, отрицательное влияние на его желание обучаться.

Главные трудности обучения 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».

Отчего же это происходит? Причина в следующем. с одной стороны, взрослые люди, 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.

Все эти стрессовые ситуации и сильные переживания, связанные у взрослых с обучением, препятствуют формированию 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?

Технологически процесс обучения представляет собой ряд операций, осуществляемых обучающимися и обучающими в процессе реализации определенных действий и функций.

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.

Образовательная потребность – потребность в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, предусматриваемыми прогностической моделью компетентности, которыми необходимо овладеть обучающемуся для решения жизненно важных проблем.

Установлено, что образовательные потребности взрослых обучающихся можно сгруппировать по семи основным блокам: получение общего среднего образования; приобретение или усовершенствование профессио-нальных 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.

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.

Далее создается прогностическая функциональная модель компетентности, которую необходимо достичь в процессе обучения конкретному обучающемуся в целях изменения своей жизненной ситуации.

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 определенную социальную роль и тем самым решать свои жизненно важные проблемы. Это может быть и какая-то конкретная профессиограмма, и произвольный набор компетенций.

Затем – 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.

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

Формирование сознания необходимости овладения этими знаниями, умениями, навыками и качествами и приведет к определению образовательных потребностей конкретного взрослого обучающегося.

Следующий этап диагностики – выявление объема и характера жизненного опыта обучающегося. Здесь необходимо подчеркнуть, что под жизненным опытом подразумевается опыт деятельности обучающегося в бытовой, профессиональной и социальной сферах.

При выявлении объема и характера жизненного опыта обучающегося преследуются две цели. Первая цель – выяснение обучающим контекста обучения, т.е. 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. 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.

В профессиональном опыте следует учитывать два момента. Первый – наличие практических навыков и умений в той или иной сфере деятельности. Важно учитывать наличие определенной предварительной подготовки в данной области 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.

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

Что касается психологических особенностей обучающегося, то необходимо заранее определить, каким из четырех основных типов темперамента обладает тот или иной обучающийся.

Знание этих факторов крайне важно для организации эффективного обучения: для расположения обучающегося в учебной аудитории в соответствии с его 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 учета этих особенностей, а построение всего процесса обучения конкретного индивида, адаптированное к выявленным психофизиологическим особенностям обучающегося.

Процесс обучения у человека диалектически связан с процессом познания.

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, вызванные, по классификации К.Юнга, отнесенностью к экстравертам и интровертам.

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.

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.

Естественно, в реальной жизни не бывает людей только одного типа.

В каждом из нас наличествует определенная комбинация психофизиологических особенностей. Поэтому и классификатор Майерса–Бриггс предусматривает 16 комбинаций указанных выше типов людей и особенностей их когнитивного и учебного стилей.

Обучающий проводит диагностические тесты, анкетирование, 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. важно использовать указанные операции в комплексе. В связи с этим необходимо особо подчеркнуть подчиненную, неглавную 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 психофизиологические 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.

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, и при психолого-андрагогической диагностике; б) организатора совместной с обучающимся деятельности по диагностике; в) наставника, консультанта, вдохновителя взрослых обучающихся, оказывающего им прямую и косвенную поддержку в их стремлении к обучению.

Обучающийся 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.

Большой интерес для андрагогов, по нашему мнению, представляют следующие предпосылки успешного обучения, обозначенные известным ученым К.Роджерсом, поскольку в них он учитывает психологические особенности учащихся:

- 1) люди обладают природной потенциальной возможностью учиться;
- 2) значимое обучение происходит, если учащиеся осознают актуальность предмета;
- 3) обучение влечет за собой изменения в самоорганизации и самовосприятии;
- 4) обучение происходит, когда «я» человека ничто не угрожает;
- 5) большая часть обучения достигается действием;
- 6) ответственное отношение учащихся к учебному процессу способствует эффективности обучения;
- 7) обучение, предпринятое самим учащимся, вовлекает всю личность;
- 8) самокритика и самооценка способствуют независимости, творчеству, уверенности в себе;
- 9) социально полезное обучение – обучение при сохранении открытости опыту.

Позитивный эмоциональный настрой на занятиях, одобрение и поддержка со стороны преподавателя позволяют взрослым почувствовать уверенность в собственных силах, что, несомненно, приведет к успеху всего процесса обучения.

Итак, исходя из вышеизложенных особенностей, можно следующим образом определить задачи, стоящие перед преподавателями, работающими со взрослыми слушателями:

- 1) поощрять и поддерживать стремление взрослых к обучению, к саморазвитию;
- 2) определять цели и разрабатывать программы обучения в соответствии с интересами взрослых слушателей, создавать благоприятные условия для индивидуализации обучения;
- 3) активно использовать в обучении личный опыт учащихся, оказывать помощь в его анализе;
- 4) учитывать в процессе обучения различные профессиональные, социальные, бытовые и временные факторы, которые могут оказать влияние на успешность обучения.