

САМОУПРАВЛЯЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МНОГОАСПЕКТНЫЙ КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматриваются зарубежные исследования теории самоуправляемого обучения. Анализируется проблема концептуализации самоуправляемого обучения как компонента многоаспектной теории образования взрослых

Как показывает опыт, экспоненциальное увеличение знаний, технологий и их глобальная взаимосвязанность кардинально изменили современный мир. Это определенным образом отразилось на формировании приоритетных способов получения новых знаний, в том числе и взрослым человеком на всех этапах непрерывного образования.

Непрерывное образование получило широкое признание в качестве важнейшей деятельности человека в достижении успешности в личной и профессиональной жизни. Умение учиться, решать проблемы, критическое понимание действительности – это то, что необходимо каждому. По данным ЮНЕСКО, в ближайшие десятилетия ожидается значительное обновление профессий и рабочих мест мирового рынка труда. Основным условием развития производства и воспроизведения общественно значимых ценностей становится развитие и обогащение интеллекта, творческой энергии, духовно-моральных сил человека, навыков и способностей, в том числе и путем самоуправляемого обучения.

Анализ зарубежной и отечественной научной литературы, рассматривающей вопросы теории и методологии образования взрослых (С. Брукфилд, Р. Брокетт, М. Ноулз, С. Архипова, Н. Бидюк, С. Вершловский, М. Громкова, С. Змеев, Р. Каффарелла, И. Колесникова, А. Кукуев, Л. Лесохина, А. Марон, Н. Ничкало, Е. Огарев, Е. Огиенко, В. Онушкин, Н. Протасова, Е. Тонконогая, Р. Хиестра и др.) свидетельствует об актуальности проблем самоуправляемого обучения (Р. Брокетт, Д. Гаррисон, Л. Гульельмино, К. Кэсворм, Ф. Кэнди, Х. Лонг, М. Ноулз, А. Таф и др.)

Следует отметить, что научные исследования в области самоуправляемого обучения фокусируются на разных его аспектах: мето-

дах самостоятельного управления и контроля обучения (М. Ноулз), на его внешних характеристиках, таких как окружающая среда (Дж. Спер, Д. Мокер), личностных качествах (Р. Брокетт, Л. Гульельмино, Р. Хиестра), внутренних изменениях в сознании посредством критической рефлексии (С. Брукфилд, Д. Мезиров, Р. Бояцис), мониторинге познавательных процессов (Д. Гаррисон), проблеме психологической независимости (Х. Лонг).

Многоаспектность самоуправляемого обучения определяет основные его цели: развитие потенциала самостоятельности учащегося; содействие трансформативному обучению и социальным изменениям.

М. Ноулз определил самоуправляемое обучение как процесс, в котором люди берут на себя инициативу, с помощью или без помощи других, в диагностике потребностей обучения, разработке целей обучения, выявлении человеческих и материальных ресурсов для обучения, выборе и применении соответствующих стратегий обучения и оценке результатов обучения [8, с. 18]. В альтернативном определении Р. Брокетта и Р. Хиестры самоуправляемое обучение – это сочетание процессуальных и личностных элементов, где индивид несет основную ответственность за процесс обучения [2, с. 24].

В общих чертах самоуправляемое обучение имеет следующие особенности: (а) самоуправление рассматривается как континуум, или характеристика, которая существует в некоторой степени в каждом человеке и ситуации обучения; (б) самоуправляемое обучение может происходить в разной учебной среде; (в) самоуправляемое обучение может включать в себя различные виды деятельности и ресурсы, такие как самостоятельное чтение, участие в исследовательских группах, стажировки, электронный диалог, рефлекс-

тивная деятельность в письменной форме; (г) учащийся берет на себя ответственность за различные решения, связанные с учебной деятельностью; (д) самоуправляемый учащийся способен переносить знания и умения от одной ситуации к другой; (е) роль преподавателя в самоуправляемом обучении заключается в обеспечении коммуникации с учащимися, учебных ресурсов, оценки достигнутых результатов, а также содействия критическому мышлению учащихся; (ж) способами поддержки самоуправляемого обучения могут быть открытые программы обучения, индивидуальное обучение, нетрадиционные курсы и другие инновационные программы [6].

Из-за различного понимания самоуправляемого обучения в научной литературе представлено достаточно большое количество моделей. Рассмотрим наиболее известные из них.

Первые модели самоуправляемого обучения взрослых, линейные, предложены А. Таффом и М. Ноулзом. Например, А. Тафф описал этапы самостоятельного учебного проекта в виде четкой десятишаговой инструкции для взрослого, начинающего свое обучение. Пятиступенчатая модель М. Ноулза [8] выглядит следующим образом: 1. Диагностика потребностей. 2. Формулирование целей. 3. Определение ресурсов. 4. Выбор стратегий. 5. Оценка результатов.

Последующие модели самоуправляемого обучения более интерактивны и многокомпонентны, так как принимают во внимание личные характеристики учащихся, контекст, в котором происходит обучение, а также тип обучения.

Дж. Спер и Д. Мокер проводили исследование по самоуправляемому обучению в свете «теории поля» К. Левина, в соответствии с которой человек живет и развивается в «психологическом поле» окружающих его предметов. Каждый предмет имеет для человека свою валентность – своего рода энергетический заряд, вызывающий у него специфическое напряжение, требующее разрядки. В соответствии с этой теорией поведение человека рассматривается как волевое и полевое. Волевое вызвано внутренними потребностями и мотивами, а полевое – влиянием внешних объектов. Исследование Дж. Спер и Д. Мокер показало, что обучение определяется обстоятельствами, окружающими учащихся

ся, гораздо больше, чем их решительностью или внутренней предрасположенностью. Ими было введено понятие «организация обстоятельств», что ставит под сомнение линейный характер обучения, и особенно самоуправляемого обучения.

В частности, исследователи утверждают, что планирование последовательности обучения является довольно специализированной задачей, к которой учащийся в естественной обстановке, вероятно, не готов. Исследователи приходят к выводу, что неразумно предполагать, что самостоятельные проекты обучения могут планироваться таким же образом, как и формальные. Этот факт подтверждают сегодня исследователи самоуправляемых сетей обучения и персональной учебной среды.

В ходе исследования Дж. Спер и Д. Мокер идентифицировали четыре категории обстоятельств, которые влияют на самоуправляемое обучение, а именно:

1. Единичное событие / ожидаемое обучение – относится к обстоятельству, при котором взрослые ожидают, что они будут учиться, но не знают подробности того, что и как будет изучаться.

2. Единичное событие / непредвиденное обучение – относится к обстоятельствам, в которых взрослый учится, но не собирается участвовать в процессе обучения. Это обучение является примером случайного обучения.

3. Ряд событий / взаимосвязанное обучение, то есть серия учебных событий, которые соединены друг с другом, – одно событие приводит к другому, хотя последовательность может быть не предусмотрена заранее.

4. Серия событий / несвязанное обучение – определяется как обучение, происходящее в течение более длительного периода времени, в ряде отдельных и, казалось бы, не связанных событий. Обучение является случайным накоплением информации, которая в какой-то момент в будущем объединяется для создания полезной базы знаний [10].

Нам импонирует точка зрения итальянской исследовательницы в области самоуправляемого обучения взрослых Л. Гульельмино, которая доказывает, что не все взрослые обладают предрасположенностью к самоуправлению в процессе обучения ввиду наличия психологических отличий, из чего можно сделать вывод, что самоуправление – это личное качество индивида. Л. Гульельми-

но разработала многомерную модель оценки, которая называется «Шкала готовности к самоуправляемому обучению». В течение многих лет эта шкала используется для создания корреляции между готовностью к самоуправлению и множеством других переменных.

Рассматривая внутренние и внешние измерения обучения, Р. Брокетт и Р. Хиемстра предложили модель личной ответственности (PRO-модель). Роль личной ответственности в самоуправляемом обучении неоднократно упоминается в литературе по обучению взрослых и является основным компонентом PRO-модели.

Авторы PRO-модели утверждают, что человек способен взять на себя личную ответственность за свое собственное обучение. По их определению, личная ответственность в контексте обучения является способностью и/или готовностью людей взять под контроль свое собственное обучение, что и определяет их потенциал самостоятельности [2, с. 26]. Это не значит, что люди могут контролировать обстоятельства личной жизни, скорее, это относится к управлению способом реакции на ситуацию.

В PRO-модели самоуправляемое обучение рассматривается с позиции учебного процесса (внешние характеристики) и учащегося (внутренние характеристики). Модель состоит из нескольких компонентов. Компонент «Самоуправляемое обучение» включает в себя взаимодействие преподавателя, курирующего процесс, и учащегося, берущего на себя основную ответственность за планирование, реализацию и оценку процесса обучения. Компонент «Самоуправление учащегося» подразумевает характеристики учащегося, которые способствуют принятию личной ответственности за свое собственное обучение. Интеграция внешних и внутренних характеристик способствует формированию компонента «Самоуправление в обучении».

Вышеупомянутые компоненты размещены внутри круга, обозначенного как факторы социального контекста, в котором происходит обучение. Присутствие составляющей социального контекста в PRO-модели свидетельствует, что обучение происходит в большей мере в социальном контексте и подчеркивает роль учебных заведений в развитии самоуправляемого обучения. Этот компонент опирается на предыдущие исследования Дж. Спер и Д. Мокер – выводы о необходимости

понимания роли социальной реальности в процессе обучения. Социальный контекст в данной модели включает в себя как политические, так и социальные элементы и расширяется за пределы физической среды, включая эмоциональные аспекты учащегося.

Следует отметить, что PRO-модель была подвергнута критике из-за недооценки роли контекста в самоуправляемом обучении. Поэтому, признав справедливость критики и учитывая результаты современных исследований в области самоуправляемого обучения взрослых, Р. Хиемстра и Р. Брокетт предложили обновленную модель самоуправляемого обучения взрослых, которая является естественным развитием предыдущей PRO-модели [7]. Основными равнозначными элементами модели являются: личность или учащийся (person), учебный процесс (process) и социальный контекст (context). Отсюда название – PPS-модель.

Авторы дают следующую характеристику трем составляющим данной модели. Компонент «Личность» включает в себя характеристики личности, такие как творчество, критическая рефлексия, энтузиазм, жизненный опыт, удовлетворенность жизнью, мотивация, предыдущее образование, устойчивость и «Я»-концепция. Компонент «Процесс» подразумевает учебный процесс, включая помощь, навыки обучения, стили обучения, планирование, организацию и оценку способностей, стили преподавания и технологические навыки. Под «Контекстом» подразумевается окружение и социально-политический климат, в том числе культура, власть, учебная среда, финансовое обеспечение, пол, климат обучения, организационные стратегии, политическая обстановка, раса и сексуальная ориентация. Включение контекста в качестве равноправного элемента модели отличает PPS-модель от PRO-модели. Это значит, по мнению авторов, что контекст имеет важное значение в понимании самоуправляемого обучения взрослых.

Все три элемента модели имеют равное значение для самоуправляемого обучения. Хотя, как замечают авторы, возможны ситуации, когда один элемент может взять на себя большую роль. Но в целом они сопоставимы по своему влиянию.

В PPS-модели оптимальная ситуация для эффективного самоуправляемого обучения – это сбалансированное состояние всех трех

элементов. Другими словами, учащийся должен быть в высокой степени самоуправляемым, учебно-образовательный процесс настроен таким образом, что поощряет учащихся взять под контроль свое собственное обучение, а социально-политический контекст и учебная среда поддерживают климат для самоуправляемого обучения.

Рассматривая самоуправляемое обучение как многоаспектную деятельность, Ф. Кэнди предложил четырехмерную модель самоуправляемого обучения. Он утверждает, что самоуправляемое обучение включает в себя четыре аспекта: самоуправление как личный атрибут (личная автономия), как готовность и способность проводить свое собственное обучение (самоуправление), как способ организации обучения в формальной обстановке (самоконтроль) и как личное стремление к возможности обучения в естественном (неформальном) социальном окружении (автодидактика) [3, с. 23].

Дж. Гроу, учитывая непостоянство самоуправления, которое он наблюдал у взрослых обучающихся, разработал свою поэтапную модель самоуправляемого обучения [5]. В модели Дж. Гроу учащиеся продвигаются линейно с первой ступени до четвертой, а преподаватель выбирает стратегии, соответствующие ступени, на которой находится учащийся.

На первом этапе модели учащиеся имеют низкий уровень самоуправляемости и нуждаются в авторитарной стратегии обучения, при которой им дают подробные указания, что делать и когда. Преподавателю отводится роль органа власти или тренера. На втором этапе учащиеся имеют умеренный уровень самоуправляемости и отвечают на мотивационные стратегии, используемые для пробуждения их интереса. Преподаватель выступает в роли мотиватора и гида. Но уже на третьем этапе учащиеся показывают средний уровень самоуправляемости и видят себя в качестве участников в собственном образовании. Они изучают определенный объем материала самостоятельно и смотрят на преподавателя как на помощника, который помогает в принятии решений и поддерживает в использовании имеющихся навыков.

Четвертый этап характеризуется высоким уровнем самоуправления учащихся, которые в состоянии сформулировать свои собственные цели и стандарты, используют других людей в качестве ресурсов. Учащиеся незави-

симы, но не одиноки. Роль преподавателя заключается в делегировании – не учить предмету, а развивать способность учащегося к обучению. По мнению Дж. Гроу [5, с. 135], на этом формирование самоуправляемости можно считать завершенным.

В конце 90-х годов прошлого столетия канадским исследователем Д. Гаррисоном разработана модель развертывания самоуправляемого обучения [5], которая включает в себя аспекты самоуправления, самоконтроля (когнитивные реакции) и мотивационные факторы, объясняющие процесс самоуправляемого обучения.

Мотивация, по утверждению автора модели, имеет всепроникающее влияние в самоуправляемом обучении, влияя как на решение учиться (входящая мотивация), так и на усилия, необходимые для сохранения настойчивости в обучении (ориентация на задачу). Она влияет на когнитивные и метакогнитивные процессы, которые задействуют учащиеся (самоконтроль), и на размер ответственности, которую они берут на себя для построения смысла своего обучения. Она также влияет на уровень контроля обучения – управление учебными ресурсами и поддержкой (самоуправление). Согласно этой модели три составляющих вместе конструируют самоуправляемое обучение.

В теории эмоционального интеллекта используется модель самоуправляемого обучения Р. Бояциса [1]. Самоуправляемое обучение в этой теории – это целенаправленное развитие или укрепление какого-то качества той личности, какой человек является и/или какой хочет быть. Согласно модели Р. Бояциса, процесс самоуправляемого обучения включает в себя этапы, связанные с разрывом между желаемым и действительным. Такой тип обучения носит циклический характер. Его этапы не укладываются в гладкую упорядоченную схему, а развертываются в определенной последовательности, причем каждый требует определенных затрат времени и сил. В результате тренировок новые привычки со временем становятся чертами новой личности (процесс роста личности). Модель предполагает прорисовку идеального образа своего «я»; понимание своего реального «я», осознание сильных сторон и несоответствий; план действий – детальное руководство по развитию необходимых навыков; тренировку; взаимодействие с другими

людьми для уяснения результатов своего развития, уточнения как реального, так и идеального «я».

Таким образом, можно сделать вывод, что самоуправляемое обучение – динамически развивающийся компонент непрерывного образования взрослых – фокусируется на развитии установок и навыков, необходимых для решения задач во всех сферах жизни человека (образовательной, профессиональной и социальной). Анализ моделей самоуправляемого обучения взрослых свидетельствует о многоаспектности природы самоуправляемого обучения:

– это процесс, в котором люди берут на себя основную инициативу в планировании, проведении и оценке их собственного обучения;

– это личный атрибут субъекта: его психологическая готовность к обучению,

– это взгляды, линия поведения в процессе самообучения;

– наконец, это процесс самосовершенствования личности.

Данный вывод дает нам право утверждать, что теория самоуправляемого обучения является основой общей концепции образования взрослых.

Л и т е р а т у р а

1. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта : пер. с англ. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
2. Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research and Practice*. London: Routledge. – 276 p.
3. Candy, P. C. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
4. Garrison, D. R. (1997). Self-Directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33.
5. Grow, G. O. (1991). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125–149.
6. Hiemstra, R. (1994). Self-directed learning. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2-nd ed.). Oxford: Pergamon Press.
7. Hiemstra, R., & Brockett, R. (2012). *Reframing the Meaning of Self-Directed Learning: An Updated Model* [WWW document]. Retrieved September 20, 2013, from <http://www.adulterc.org/Proceedings/2012/papers/hiemstra.pdf/>.
8. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge. – 135 p.
9. Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17–30). San Francisco: Jossey-bass.
10. Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1–10.

