

А. Е. Марон
(Санкт-Петербург, Россия),
Т. В. Филина
(Алматы, Казахстан)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

В статье раскрыты закономерности обучения взрослых, проанализированы андрагогические особенности их учебной деятельности, показаны возможные модели проектирования содержания и технологий подготовки специалистов (на примере руководителей организаций)

Методологическим основанием проектирования системы обучения взрослой личности в условиях общего и профессионального образования является андрагогический подход, который в рамках данной работы определен как педагогическая система учета достижений теории и методики образования взрослых (андрагогики) в построении процесса обучения.

Основные положения андрагогики можно сформулировать следующим образом:

– взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым, обладает опытом (бытовым, социальным, профессиональным), который может быть использован в качестве источника знаний, обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели, рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств;

– учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными условиями;

– обучение взрослого организовано в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех ее этапах – планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции [5, 11].

Существенной базой определения андрагогических принципов образования взрослых является сравнительно давно доказанное в психологии положение о том, что развитие человека, его мышления, усвоение теоретических и соответствующих им практических знаний и умений осуществляются лишь в ак-

тивной деятельности. При пассивном восприятии нельзя сформировать глубокие убеждения и гибкие умения. Среди андрагогических принципов образования взрослых ученые (Д. Белл, М. Т. Громкова, С. И. Змеев, Ю. Н. Кулюткин, Е. А. Соколовская, Г. С. Сухобская, Т. В. Шадрина, Р. М. Шерайзина и др.) называют следующие: приоритет самостоятельного образования; совместная деятельность; интеграционное согласование опыта; обогащение опыта творческой деятельности; практико-ориентированность; актуализация результатов образования; элективность образования; развитие образовательных потребностей; индивидуализация образования; контекстность образования; осознанность обучения и др. В каждом из принципов присутствует феномен «субъектности» как один из ключевых в поле зрения современных исследований образования взрослых. Приобретаемые знания и опыт обеспечивают расширение поля зрения на ситуацию, интерпретацию ее с разных точек зрения [13 и др.].

При реализации андрагогического подхода необходимо учитывать *инертность установок*, сложившихся у взрослых людей в жизни в ходе работы и являющихся зачастую одним из *наиболее серьезных препятствий* как для выявления новых проблем, так и для их решения.

Опыт – как обучения, так и жизненный, профессиональный – в образовании взрослых играет существенную роль.

Стоит обратить внимание на принцип контекстности обучения взрослых, наиболее широко разработанный в отечественной науке А. А. Вербицким. Применяющийся в системе профессиональной подготовки, переподготовки и повышении квалификации, он озна-

чает последовательную декомпозицию содержания профессиональной деятельности, отраженную в виде системы профессиональных задач и проблем. Фактически сама логика контекстного обучения передает последовательность освоения переходных моделей в направлении от учения к практике [1].

Теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П. Я. Гальпериным и развитая Н. Ф. Талызиной, также предполагает этапность в обучении взрослых. Эта теория была уточнена Дэвидом Колбом и стала классической при организации обучения взрослых.

Цикл обучения состоит из следующих этапов:

1) непосредственный опыт. Обучающийся должен иметь некоторый опыт в том, чему хочет научиться или в чем просто улучшить свои способности. Кроме того, он должен знать, к каким результатам он обычно приходит, используя свой имеющийся на этом этапе опыт;

2) наблюдение и рефлексия. Обучающийся обдумывает и анализирует то, что уже есть у него в опыте;

3) формирование абстрактных моделей. На этом этапе обобщают информацию, полученную опытным путем, до какой-то модели, которая бы описывала этот опыт. Происходит выстраивание взаимосвязей внутри опыта, добавление новой информации, генерация идей относительно того, как это работает;

4) активное экспериментирование. На этом этапе необходимо поэкспериментировать и проверить пригодность созданной модели для того, чтобы работать по ней дальше. Соответственно, после этого этапа, человек получает новый «непосредственный опыт» [12].

Определение потребности взрослых в обучении становится *ключевым звеном* в постановке эффективной системы обучения.

Опишем различные модели обучения взрослых.

1. *Взрослый обучающийся как потребитель знаний.*

В этой модели преподаватели ведут себя как поставщики ресурсов. Это ведет к тому, что преподаватель будет обслуживать клиента и обучаемый ждет, когда получит необходимые ресурсы от преподавателя.

Для преподавательского состава поощряется их постоянное развитие и модификация

процесса обучения в соответствии с требованием заказчика.

Особенность этой модели в том, что взрослый имеет не очень высокие ожидания.

2. *Субъект обучения как работник.*

Модель основана на том, что преподаватель относится к обучаемому как к подчиненному, действуя в качестве наблюдателя (supervisor). В этой модели преподаватель распределяет задания, оценивает деятельность и предоставляет обратную связь проведенной деятельности. Деятельность преподавателя схожа с той работой, которую выполняет менеджер. Обучающиеся выглядят исполнителями, которые выполняют задания под строгим контролем менеджера. Обучение становится как бы работой, обучаемый чувствует свою ответственность за то, что он вкладывает в процесс обучения, в свое собственное развитие, в групповые работы и в изучение кейсов. Как следствие этого взрослый становится чувствительным к результату. Кроме того, взрослый в процессе обучения относится к своим товарищам, как к партнерам или как к конкурентам в процессе групповой работы. Эта модель бизнес-образования фокусируется на соотношении вложенных усилий и заслуженной награды за эти усилия. Если же в этой модели оценка усилий не справедлива, то это ведет к неудовлетворенности и отказу от деятельности.

3. *Обучаемый как сопроизводитель (Student as a Coproducer).*

Эта модель предполагает, что преподаватель действует как тренер, предлагая свой опыт, но в такой манере, чтобы взрослые смогли его использовать. Если посмотреть на эту модель с точки зрения обучаемых, то в ней они осознают, что они ответственны за свое обучение и должны трудиться, чтобы достичь собственной цели. Эта модель базируется на теории «совместного обучения» (cooperative learning theory), которая предлагает множество андрагогических приемов, которые подразумевают включение обучающегося в процесс обучения. Малые группы или команды в этой модели – это признак «теории совместного обучения».

Исследователи в области этого подхода обращают внимание на важность и необходимость вовлечения преподавателя в постановку целей, координации деятельности, получения обратной связи от выполненных заданий, распределения ресурсов, координации дискуссий и экспертной оценки материалов.

5. Обучаемый взрослый как младший партнер.

Некоторые исследователи считают, что это лучшая модель для образования взрослых. К взрослому относятся как к младшему партнеру. Идея модели в том, чтобы структурировать гибкое взаимодействие между обучаемым и преподавателем.

Эта модель базируется на построении и развитии наставнических отношений в бизнес-школе.

Проанализируем особенности проектирования процесса обучения взрослых на примере подготовки руководителей сферы производства и образования. Отметим следующие тенденции:

– учеба должна быть ориентирована скорее не на передачу знаний и развитие навыков, а на формирование определенного отношения к деятельности и изменение управленческого поведения, то есть руководитель должен управлять людьми умнее себя в их профессиональной сфере и работать «чужими руками»;

– в традиционном образовании существуют эксперт–преподаватель и новичок–ученик, чаще всего пассивный участник учебного процесса. В обучении руководителей существуют Руководитель и его Помощники. Такая ситуация требует возможности для обучающихся активно принимать участие в формировании структуры и содержания учебного процесса;

– в традиционном образовании обучающийся изучает уже имеющиеся теории, заучивает прошлые решения задач. Обучение руководителей проактивно – ориентировано в будущее, на постановку целей, создание решений, предвидение, прогнозы и анализ;

– обучающихся часто помещают в конкурентную среду для того, чтобы при помощи соревнования и конструктивной критики выявлять слабые места для последующего их анализа. Применяется создание деловой атмосферы, позволяющей взрослым сотрудничать, формировать социальную сеть, но в то же время относиться к коллегам как к конкурентам;

– постоянное развитие преподавателей. Так как в профессиональной среде происходят постоянные изменения, преподавателям нужно следить за изменениями экономики, рынка, законодательства для того, чтобы преподнести реальные знания, которые

должны обновляться и пополняться новой информацией;

– гибкий подход к программе. В процессе обучения программа может и должна меняться или дополняться. Это связано с меняющейся ситуацией на рынке, изменениями в методах и подходах к управлению, с развивающимися интересами взрослых [13].

Для составителей программ повышения квалификации руководящих кадров важным является выполнение принципов профессионального соответствия и функционально-целевой ориентации. Это означает учет в содержании образовательных модульных программ стандартизированных требований к типичной трудовой деятельности современного руководителя, его компетентности. Одновременно, что особенно существенно при модульной организации ПК, важна ориентация на социальные запросы и личностные потребности в развитии деятельностно-практической сферы освоения руководителем профессионального круга знаний, умений, ключевых компетенций руководителя.

В соответствии с этим *первым этапом разработки модульных программ повышения квалификации является моделирование профессионального портрета современного руководителя*. В этом контексте руководителю современной школы важно иметь представление об интегративном поле социально-педагогических проблем, обозначенных в региональной программе развития образования. Центральной проблемой развития образования является создание гибкой вариативной образовательной системы, основанной на принципах возрождения истоков национальной культуры, гуманизации образования, построения эффективной профильной школы развития личности, школы здорового образа жизни.

Освоение теоретических основ инновационного вариативного образования является важным компонентом управленческой культуры руководителя образовательного учреждения. В этой связи существенно подчеркнуть значение общенаучной подготовки директора школы, в частности, знаний и представлений об особенностях управления образовательными системами.

Современный руководитель, являясь методологом и системным аналитиком, прежде всего вкладывает новое понимание в образ объекта управления, в содержание управле-

ния, в ценностные смыслы, основания управления, модели будущего развития организации.

Анализ управленческой практики руководителей, разработанных ими различных образовательных проектов, концепций, программ развития организации позволяет говорить об актуальности проблем осмысления ими методологических основ управленческой деятельности.

Управленческая культура, проблемно-концептуальное и рефлексивное мышление, научно-педагогический стиль деятельности и управления современной организацией – задачи системы непрерывного образования и повышения квалификации руководителей. Все это составляет инвариантную базовую основу содержания модульных программ.

Вторым этапом разработки модульных программ повышения квалификации является системное представление обучения руководителя организации, создание идеальной прогностической модели содержания повышения квалификации.

Общая матрица (система) повышения квалификации руководителей включает следующие содержательные модули: актуальные проблемы менеджмента и управления; нормативно-правовые основы управления; информатизация образования и информационное обеспечение управления; управление качеством образования и проблемы его мониторинга; организационно-технологические основы повышения качества управления; социально-психологические проблемы управления и охраны здоровья и др.

Следующий этап разработки модульных программ – функционально-деятельностное

наполнение каждого модуля (раздела), придание ему вариативного характера. В зависимости от состава обучаемых (резерв, молодые руководители, проектировочная или стратегическая команда организации, опытные руководители, менеджеры, модераторы, наставники, консультанты, эксперты и т.д.) разрабатывается функционально-содержательное наполнение каждого модуля.

По своему характеру и функциональной ориентации модули подразделяются на: *теоретико-методологический модуль* (теория, методология организации и стратегия управления); *деятельностно-проектировочный модуль* (принятия управленческих решений, выбор стратегий управления, проведение семинаров-практикумов по разработке программ развития организации, стажерская практика и т.д.); *исследовательский модуль* (разработка творческих авторских концепций, методик, проектов); *рефлексивно-коррелирующий модуль* (формирование системы управления качеством образования).

Реализация совокупности представленных модулей ПК возможна при осуществлении взаимосвязи курсового обучения, внутрифирменного образования, самообразования и реальной практики управления организацией в период ее модернизации. Принцип непрерывности – основа реализации модульной системы.

В зависимости от реального контингента кадров и их запросов внедряется *интегративно-модульный подход*, в котором сочетается содержательная и функционально-деятельностная ориентация программ обучения взрослых.

Л и т е р а т у р а

1. Вербицкий Л. Л., Нечаев Н. Н., Юрисов В. Л. Концептуальные основы перехода к непрерывному образованию. – М.: НИИ ВШ, 1989. – 32 с.
2. Громкова М. Т. Образование – стимул саморазвития личности // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 21–25.
3. Гузев В. В., Дахин А. Н., Кульбеда Н. В., Новожилова Н. В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Педагогический поиск, 2004. – 96 с.
4. Забелин П. В., Моисеева Н. К. Основы стратегического управления: учебное пособие. – М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг», 1997. – 195 с.
5. Змеев С. И. Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002. – 127 с. – С. 34.

6. Кристова Ю. П. Внутрифирменное (корпоративное) обучение как значимый ресурс развития компании. – М.: Институт организационного консультирования, 2003. – 158 с.
7. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. – СПб. : ИОВ РАО ; Тускарора, 1996. – 175 с.
8. Лутанский В. В. Бизнес-тренинг оценки персонала, кадровый и управленческий консалтинг. – М., 2003.
9. Магура М. И., Курбатова М. Б. Организация обучения персонала компании. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2002. – С. 6–7.
10. Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых : моногр. / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – Изд. 2-е, доп. – СПб.: ИОВ РАО, 2009. – 404 с.
11. Практическая андрагогика. Книга 5. Открытое образование взрослых : моногр. / под ред. А. Е. Марона.– СПб.: УРАО ИОВ, 2012. – 400 с.
12. Сенге Питер М., Клайнер Арт и др. Танец перемен: новые проблемы самообучающихся организаций / пер с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 1999. – С. 23.
13. Ситникова М. И. Принципы построения концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 5. – № 77. – С. 92–100.
14. Филин С. А., Филина Т. В. Управление человеческими ресурсами. Курс лекций для менеджеров и профессионалов в управлении человеческими ресурсами. – Алматы : Корпорация Атамур, 2007. – С. 154–165.

