

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

На протяжении XX столетия в мировой педагогике делалось немало попыток «технологизировать» учебный процесс. До середины 50-х годов эти искания были в основном сосредоточены на использовании различных технических средств обучения (ТСО). Однако постепенно внимание было обращено не только на ТСО, дополняющие учебный процесс (эпи-, диапроекции, звукозаписи, учебное кино, телевидение и т.д.), но и на такие технические устройства, которые могут влиять на сам ход обучения, брать на себя ряд функций педагога. В середине 20-х годов XX века, например, американец С.Пресси создал механическое устройство для проверки выполнения контрольных заданий. Разработав несколько таких устройств, он увидел в них нечто большее, чем простые машины для автоматизированного опроса, и оценил их как вклад в грядущую техническую революцию в образовании. На «технизацию» обучения возлагались немалые надежды в связи с перспективой преобразования практики массового обучения. Разработка вопросов использования технических средств в обучении связана со становлением и развитием программированного обучения.

Начиная с этого времени существовало два направления исследований и практических разработок. Одно из них (первоначальное) – использование технических средств в обучении. Второе – особый, «технологический» подход к построению обучения в целом. Весомым результатом новой технологии и одновременно фундаментом, на котором надстраивались ее последующие этажи, стало программированное обучение (В.П.Беспалько, Н.Ф.Талызина, У.Шрамм). Его характерными чертами явились уточнение учебных целей и последовательная процедура их достижения. Ориентация всего учебного процесса на четко сформулированные цели обучения, противопоставленная расплывчатости и разнородности кон-

цепций и положений традиционной педагогики, привлекла к программированному обучению внимание многих педагогов во всем мире.

В 70-е годы XX века воздействие системного подхода постепенно привело к общей установке педагогической технологии: решать дидактические проблемы управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению.

Во многих международных и отечественных научных изданиях, посвященных педагогической технологии, можно теперь обнаружить ее новое понимание, а именно: педагогическая технология – это не просто использование технических средств обучения или компьютеров, это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, посредством конструирования такого учебного процесса, который гарантирует достижение поставленных целей (М.В.Кларин, П.У.Крейтсберг, Н.Ф.Талызина, О.К.Тихомиров, Д.Толлингерова, W.R.Catton, R.E.Dunlap).

Основой последовательной ориентации обучения является оперативная диагностика в ходе учебного процесса. В соответствии с ней в технологическом порядке выделяются: постановка цели и ее максимальное уточнение (этот этап имеет первоочередное значение), четкая ориентация обучения на гарантированное достижение результатов; оценка текущих результатов, коррекция обучения, обеспечивающая достижение поставленной цели; заключительная оценка результатов (В.М.Блинов, Б.Блум, В.М.Полонский, S.A.Altman).

Этот подход в настоящее время распространен столь же широко, как и первоначальное понимание педагогической технологии (то есть применение технических средств в обучении). Его суть заключена в идее полной управляемости

работы любого образовательного учреждения, прежде всего его основного звена – учебного процесса. По мнению К.Я.Вазиной, педагогическая технология представляет собой внедрение в педагогику системного способа мышления, который можно иначе назвать «систематизацией образования».

Технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социального заказа, образовательных стандартов, целей и содержания обучения).

Специфика педагогической технологии состоит в том, что учебный процесс должен гарантировать достижение поставленных целей. Основой последовательной ориентации обучения на цели является оперативная обратная связь, которая пронизывает весь учебный процесс.

Ориентация на цель, диагностическая проверка текущих результатов, разбивка обучения на отдельные обучающие эпизоды – все эти черты воспроизводимого построения учебного процесса воплотились в идее обучающего цикла. Он содержит следующие основные моменты: общую постановку цели обучения, переход от общей формулировки цели к ее конкретизации, предварительную, диагностическую оценку уровня обученности учащихся, совокупность учебных процедур, оценку результата (в ряде случаев коррекция обучения происходит после этого этапа в виде повторения отрезка учебного процесса, направленного на данную цель, с некоторыми вариациями учебных процедур). Благодаря такому воспроизводимому строению образовательный процесс приобретает «модульный» характер, складывается из обособленных блоков, «единиц», которые наполняются разным содержанием, но имеют общую структуру.

Фактически эта структура представляет собой циклический алгоритм действий педагога-обучающихся, многократное повторение которого применительно к новым разделам содержания (с соответствующими вариациями целей, конкретных процедур обучения и способов контроля) исчерпывает все развертывание учебного процесса. Казалось бы, эта структура не несет в себе чего-то необычного и может показаться даже тривиальной. Однако своеобразие технологического подхода проявляется в том, что он дает не описательную, а конструктивную, предписывающую схему, которая в конечном итоге позволяет добиться достижения запланированных результатов.

Здесь нужно сделать существенное замечание. Четкость и успешность действия этого алгоритма обеспечиваются за счет того, что учебные цели полностью переводятся на стандартизованный язык и предстают в полностью воспроизводимом, стандартизованном виде.

При разработке педагогических технологий в общей и профессиональной педагогике особое место уделяется организационным формам обучения: бригадно-индивидуальной (Д.Гопкинс), коллективно-индивидуальной мыследеятельности (К.Я.Вазина), исследовательско-поисковой, целевой (Д.Г.Левитес), личностно-ориентированной (В.Л.Ляудис) и др.

Следует подчеркнуть, что технологический подход во многом не полон и его существенными уязвимыми частями являются:

- ориентация на обучение репродуктивного типа, связанная с общим тяготением к воспроизводимости учебного процесса;
- неразработанность мотивации учебной деятельности, что связано с более общим и самым крупным недостатком педагогической технологии – недооценкой свойств и особенностей личности.

Показателями технологичности деятельности педагога можно считать:

- четкое представление о педагогической цели;
- осознание последовательности шагов на пути к цели.

Важно выделить как общие (инвариантные) признаки технологий обучения и их особенности, связанные со спецификой образования взрослых.

Анализ сущностных признаков технологии обучения взрослых позволяет выделить следующие критерии ее качества:

- диагностичность задания целей обучения, которые достигаются применением соответствующей технологии;
- соответствие выбранной технологии обучения общим целям и содержанию образования взрослых и конкретным учебным целям;
- возможность широкого использования технологии (ее воспроизводимость);
- соответствие используемой технологии индивидуальному стилю деятельности взрослого человека;
- обеспеченность и эффективность использования компьютерных средств обучения и учебно-материальной базы;
- степень внедрения в образовательный процесс новых информационных технологий.

Известный специалист в области образования взрослых С.И.Змеев, считает, что наиболее корректно применительно ко взрослым употребить термин «технология обучения», так как в нем подчеркивается активная роль самого субъекта учения – взрослого. По мнению С.И.Змеева, технология обучения взрослых представляет собой систему определенных операций, технических действий и функций обучающихся и обучающих, сгруппированных по основным этапам процесса обучения.

В понимании андрагогических технологий важно подчеркнуть значение ценностно-личностного развития взрослого.

В качестве общего основания для раскрытия понятия андрагогических технологий образования можно предложить следующие специфические признаки:

1) представление андрагогической технологии обучения как специфической учебной среды жизнедеятельности взрослого, определяющей возможности его развития как человека компетентного, самореализующегося, творческого, способного ориентироваться в изменяющейся ситуации, эффективно решать практические задачи и добиваться планируемого результата;

2) в процессуальном плане – андрагогическая технология обучения взрослых – взаимосвязанная система способов и средств обучения взрослого человека, обеспечивающая развитие взрослого на основе реализации совокупности процедур: планирования обучения путем ориентации на прогнозируемые эталоны обучения (и личностные качества); сопровождения образовательного пути обучаемых; моделирования формирующих действий; оценки и самооценки результата.

Наиболее общим принципом построения технологий обучения взрослых является опора на андрагогический подход к профессиональной подготовке кадров.

В настоящее время в психологии доказано, что развитие личности взрослого человека, его мышления, усвоение им всех теоретических знаний и соответствующих практических знаний и умений осуществляется лишь в активной деятельности.

Тот или иной эффект обучающего воздействия – будь это усвоение нового понятия или

выработка навыка, или, тем более, формирование мышления – во всех случаях является результатом собственной активности человека. Поэтому основная задача в процессе профессионального обучения заключается в том, чтобы, включив взрослого учащегося в самостоятельную учебную деятельность, осуществить процесс рефлексивного управления, развивающего у учащегося способность к самоуправлению своей деятельностью.

Центральным звеном этой системы должно быть не простая передача информации, а появление у взрослых учащихся способности творчески вырабатывать решения, оптимальные для конкретных условий их практической деятельности.

Стержневой момент реализации этой системы – концепция обучающей организации, в основе которой лежит коллективная деятельность и сотрудничество: коллектив предприятия обучает каждого своего члена и каждый член коллектива активно участвует в обучении своих товарищей по совместной учебной работе, каждый обучаемый должен знать и уметь делать то, что знает и умеет делать обучающий; все работают со всеми и все учатся у всех. Таким образом, реализуется закон жизни обучающей организации – всеобщее сотрудничество и консультирование.

Отличительная особенность заключается в создании преподавателем андрагогической среды, в которой специалисты не могут занимать созерцательную пассивную позицию. Они становятся активными, деятельными участниками процесса познания, интенсивно «добывают» знания, приобретают более совершенные навыки и умения, развивают мышление на основе активного исследования профессионального опыта, развития творческого потенциала.

Андрагогическая среда включает следующие основные компоненты-условия: субъектно-целевое взаимодействие, материально-техническое оснащение, управление развитием социально-профессиональных качеств личности.

Владение теоретическими знаниями необходимо для плодотворной практической деятельности специалистов; они служат основой их деятельности, являются инструментом практики, помогая объяснить и теоретически обосновать педагогические факты и явления, определить науч-

но обоснованные способы работы, одновременно служат средством совершенствования практики, основой анализа и критерием ее эффективности. Теоретическая и практическая деятельность связаны между собой неразрывно. Чрезвычайно актуальна мысль Б.Г.Ананьева о том, что соединение знаний с опытом относится к важнейшим условиям формирования человека как субъекта деятельности, постоянного совершенствования его мастерства в определенной сфере деятельности. Теоретическая деятельность выделяется в особую из первоначально единой практической деятельности лишь на определенном уровне, и продукты ее в конечном счете опять-таки включаются в практическую деятельность, поднимая эту последнюю на все более высокий уровень.

В целом теоретические знания, приобретаемые специалистом в процессе его подготовки, целесообразно рассматривать как некоторое общее когнитивное основание для выработки им собственных практических решений. Теоретические знания, взятые в их отношении к практической деятельности, являются не просто продуктом усвоения, а орудием регуляции мышления и деятельности специалиста. Приобретаемые в процессе профессиональной подготовки знания должны обладать свойством быстрого перехода из потенциальной силы в активно действующую, в регулятор профессиональной деятельности.

К числу факторов, способствующих эффективности профессиональной переподготовки взрослых, относится развитие их профессиональной мотивации.

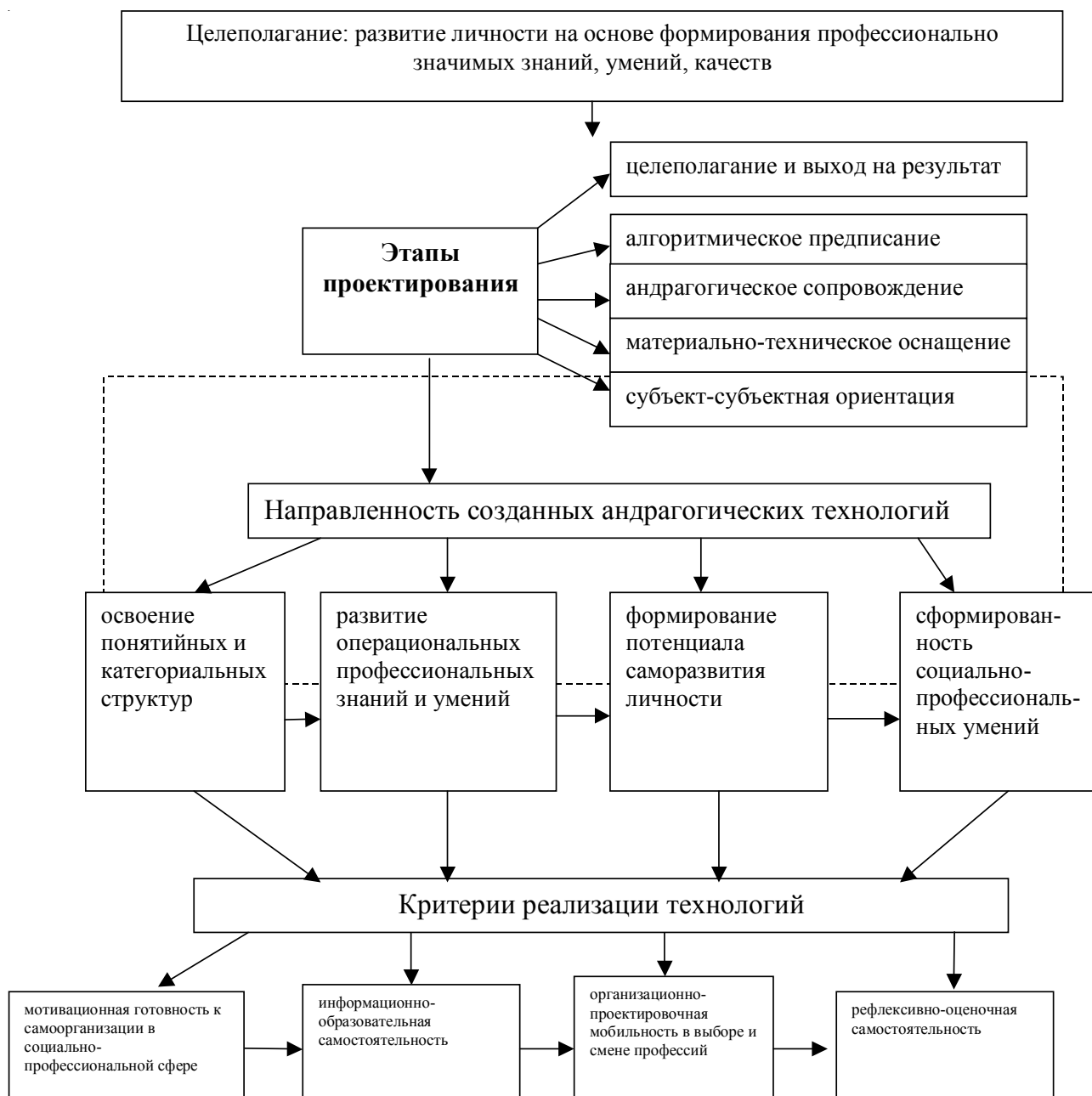
Известно, что в познавательной деятельности взрослого человека мотивационно-ценностные отношения приобретают особую актуальность. При этом мотивированность познавательной деятельности взрослого определяется личностной значимостью знаний. Лишь в той мере, в какой каждый отдельный элемент усваиваемого знания осознается в качестве средства решения последующих задач, человек принимает его как важный и необходимый. Взрослые непременно подвергают критическому анализу новую информацию, сравнивают предлагаемые решения

с проверенными ими самими и доказавшими свою «жизнеспособность» на практике. В случае возникающего у специалистов конфликта между новыми и имеющимися знаниями или представлениями на смену познавательному интересу может прийти пассивный скепсис или открытая негативная установка, активное неприятие нового. Простое изложение новой информации зачастую может оказаться недостаточным. Необходимо пробудить интерес к новой информации, показать значимость владения ею и соответствующими умениями. Это может быть осуществлено в процессе решения задач и проблем, когда специалист осознает необходимость усвоения новых знаний для решения практических профессиональных задач, то есть осуществляется мотивация его познавательной деятельности.

Общему логико-психологическому анализу задач посвящены работы О.С.Анисимова, Г.А.Балла, А.В.Брушлинского, Г.С.Костюка, А.М.Сохора, Л.М.Фридмана, А.Ф.Эсаулова и ряда других авторов. Наиболее общим является определение задачи как цели, данной в определенных условиях (А.Н.Леонтьев). Поскольку достижение цели в проблемной ситуации не может быть прямым и непосредственным, необходимо найти некоторое средство, с помощью которого можно было бы реализовать поставленную цель в данных условиях деятельности. Это средство и является искомым объектом, а требование его определить (выбрать, сконструировать) формулируется как требование задачи.

Из этого качественного своеобразия учебной задачи вытекает другая ее важная особенность. Она заключается в том, что в процессе решения учебной задачи субъект учения ищет и находит общий способ (или принцип) подхода ко многим частным профессиональным задачам определенного класса, которые впоследствии решаются сразу правильно. Это связано с тем, что при решении задачи формируются обобщенные способы действия, которые затем переносятся на решение профессионально значимых проблем.

Общая логика проектирования андрагогических технологий обучения взрослых представлена на схеме:



Литература

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000. – 351 с.
 Белл Д. Грядущее индустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999. – 568 с.
 Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995. – 412 с.
 Вазина К.Я. Модель саморазвития человека. – Н.Новгород, 1999. – 256 с.
 Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 3-8.
 Громкова М.Т. Образование – стимул саморазвития личности // Педагогика. – 1995. – №3. – С. 21-25.

Змеев С.И. Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002. – 127 с.
 Инновационные модели образовательных технологий и систем /Под ред. А.Е.Марона. – СПб.: ИОВ РАО, 1998. – 196 с.
 Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
 Практическая андрагогика /Под ред. В.И.Подобедова, А.Е.Марона. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2003. – 414 с.