



РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Государственное научное учреждение
«ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ РАО»

ПРАКТИЧЕСКАЯ АНДРАГОГИКА

КНИГА 1.
СОВРЕМЕННЫЕ АДАПТИВНЫЕ
СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

ПОД РЕДАКЦИЕЙ
В.И.ПОДОБЕДА, А.Е.МАРОНА

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2004

Печатается по решению Редакционно-издательского совета
ГНУ «ИОВ РАО»

**Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1.
Современные адаптивные системы и технологии образования
взрослых /** Под ред. д.п.н., проф. В.И.Подобедя, д.п.н., проф.
А.Е.Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 406 с.

Рецензенты: д.п.н., проф. Н.Н.Суртаева
д.п.н., проф. С.В.Тарасов

Первая книга из серии «Практическая андрагогика» является результатом исследований адаптивного образования взрослых. Книга состоит из пяти частей, построенных в логике, ведущей читателя: от общей методологии и понимания сущности адаптации и адаптивных систем к раскрытию ценностно-аксиологических и общекультурных ориентаций взрослого в адаптивной среде, а затем к применению адаптивных механизмов и технологий для обучения различных категорий взрослых и анализу их эффективности. В качестве важнейшей цели развития адаптивного образования взрослых выступает проектирование систем опережающего образования, чему мы планируем посвятить следующую книгу серии.

Издание адресовано работникам сферы управления образованием, научным сотрудникам, аспирантам и студентам, работникам учреждений образования взрослых, преподавателям-андрагогам.

ISBN 5-258-00048-6

- © Российская академия образования, 2003.
- © ГНУ «Институт образования взрослых Российской академии образования», 2003.
- © Коллектив авторов, 2003.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	9
--------------------------	----------

ЧАСТЬ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	15
--	-----------

ГЛАВА 1. АДАПТИВНЫЕ СИСТЕМЫ: СТАНОВЛЕНИЕ, ФУНКЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ	15
<i>Понятие адаптации</i>	<i>15</i>
<i>Социальная адаптация.....</i>	<i>16</i>
<i>Адаптация как развитие</i>	<i>20</i>
<i>Успешность адаптации.....</i>	<i>23</i>
<i>Адаптивные педагогические системы.....</i>	<i>26</i>
<i>Особенности взрослых как субъектов адаптации</i>	<i>30</i>
<i>Технологическое обеспечение адаптации.....</i>	<i>33</i>

ГЛАВА 2. АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ АДАПТИВНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	35
<i>Сущность адаптации как центрального для образования понятия</i>	<i>35</i>
<i>Нооника и уровни адаптированности систем образования взрослых.....</i>	<i>36</i>
<i>Учет запросов, потребностей и возможностей взрослых как андрагогическая основа адаптивности их образования</i>	<i>40</i>
<i>Принцип избирательности как основа адаптивности образования взрослых.....</i>	<i>46</i>

ГЛАВА 3. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ АДАПТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	49
<i>Образование взрослых в XXI веке и проблемы интеграции</i>	<i>49</i>
<i>Роль интеграции в образовании при адаптации взрослого к социуму и природной среде.....</i>	<i>51</i>
<i>Интегративные факторы в различных аспектах адаптивного обучения</i>	<i>53</i>
<i>Феномен интеграции в содержании образования взрослых.....</i>	<i>56</i>

Интегративные функции технологической адаптации..... 61

ГЛАВА 4. АДАПТИВНЫЕ ФУНКЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ	64
<i>Черты информационного общества</i>	64
<i>Технология как базисное понятие информационной педагогики</i>	70
<i>Тенденции развития адаптивных технологий образования взрослых</i>	73
<i>Конструирование индивидуальных образовательных программ для взрослых</i>	76
<i>Описание структуры образовательных программ для взрослых</i>	78

ГЛАВА 5. ПОСТРОЕНИЕ АДАПТИВНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ.....	81
<i>Черты и функции содержания образования взрослых</i>	81
<i>Моделирование адаптивной среды</i>	83
<i>Адаптивное сопровождение образовательного процесса</i>	87
<i>Модели информационных технологий в адаптивной среде обучения взрослых</i>	90

ГЛАВА 6. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ.....	93
<i>Отбор содержания образования</i>	93
<i>Технологическая адаптация</i>	96
<i>Критерии стандарта образования взрослых</i>	98
<i>Траектории образования в адаптивной школе</i>	99

ГЛАВА 7. ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ	102
<i>Целеполагание адаптивного обучения</i>	102
<i>Управление адаптивным обучением</i>	105

ЧАСТЬ II. РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛОГО В АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ. 112

ГЛАВА 1. САМООБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА И ЧТЕНИЕ КАК СПОСОБ ЕГО АДАПТАЦИИ И САМОРАЗВИТИЯ ...	112
<i>Сущность самообразования, его исторические традиции. Чтение как источник самообразования</i>	112

<i>Чтение взрослого как способ саморазвития и самоидентификации</i>	113
<i>Роль домашних библиотек в чтении взрослых</i>	117
<i>Мотивы и характер чтения взрослого</i>	119
<i>Профессиональное чтение как один из факторов успешной жизнедеятельности взрослого</i>	122

ГЛАВА 2. ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ И МОТИВЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	127
<i>Продвижение человека в культуре</i>	127
<i>Мотивы образования</i>	130

ГЛАВА 3. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ	136
<i>Экологическая направленность современного образования</i>	136
<i>Ведущие функции экологического образования взрослых</i>	136
<i>Реализация интегративности экологической культуры в практике образования</i>	140
<i>Экологическая культура и потенциал научных знаний взрослых</i>	142
<i>Опыт развития экологической культуры взрослых</i>	144

ГЛАВА 4. ВЗРОСЛЫЙ КАК ЧЕЛОВЕК, ЧИТАЮЩИЙ В ИНТЕРНЕТЕ	147
--	-----

ЧАСТЬ III. ВЕЧЕРНЯЯ ШКОЛА КАК ГИБКАЯ АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА..... 153

ГЛАВА 1. ВЕЧЕРНЯЯ (ОТКРЫТАЯ) ШКОЛА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ АДАПТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	153
<i>Вечерняя школа как адаптивная система образования взрослых</i>	153
<i>Особенности образовательного процесса в адаптивной системе вечерней школы</i>	158
<i>Психологические возможности взрослых учащихся по усвоению информации в условиях адаптивного обучения</i>	161
<i>Коррекция знаний</i>	165
<i>Работа с учебной книгой</i>	169
<i>Приемы деятельности учителя</i>	175

ГЛАВА 2. ВЫБОР АДАПТИВНЫХ МЕТОДОВ И ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ БИОЛОГИИ).....	176
<i>Урок в вечерней школе</i>	179
<i>Возможности проблемного подхода к обучению</i>	183
ГЛАВА 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДАПТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭКОНОМИКИ).....	188
<i>Обучение экономике в вечерней школе</i>	189
<i>Адаптивные возможности активных форм обучения</i>	191
<i>Условия выбора технологий</i>	201
ГЛАВА 4. МОТИВИРУЮЩИЕ ПРИНЦИПЫ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА).....	203
<i>Типы и принципы мотивации</i>	203
<i>Адаптивность содержания обучения</i>	208
<i>Приемы и формы адаптивного обучения</i>	212
ГЛАВА 5. ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ	217
<i>Типы ДО в вечерней школе</i>	218
<i>Принципы построения системы ДО</i>	220
<i>Принципы работы в информацион- ной среде</i>	222
<i>Результаты ДО и уровневая дифференциация</i>	224
<i>Индивидуализация обучения в системе ДО</i>	225
<i>Экспериментальная проверка эффективности ДО в вечерней школе</i>	227
ГЛАВА 6. РАЗВИТИЕ ВЕЧЕРНЕЙ ШКОЛЫ КАК АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ.....	231
<i>Вечерняя школа как объект управления</i>	232
<i>Взрослый в образовательной среде</i>	233
<i>Модель школы и адаптивного обучения</i>	234
<i>Школа первой профессии – адаптивная система</i>	240
<i>Адаптивные функции Центров образования взрослых</i>	242
<i>Опыт проектирования адаптивных систем</i>	245

ЧАСТЬ IV. АДАПТИВНЫЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ ВЗРОСЛЫХ..... 250

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УВОЛЕННЫХ В ЗАПАС ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ПОЛУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ..... 250

- Социализация бывших военнослужащих..... 250*
- Ориентация на гражданские профессии..... 253*
- Учет базового военного образования..... 256*
- Опыт подготовки на профессию педагога..... 259*
- Затруднения в получении гражданских профессий..... 264*

ГЛАВА 2. МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТИВНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ, УВОЛЕННЫХ В ЗАПАС, ГРАЖДАНСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ 266

- Адаптивная система обучения военнослужащих 266*
- Модули и модульная технология организации
адаптивной системы обучения..... 268*
- Модульная технология..... 274*
- Модульная адаптивная система..... 279*
- Модульные учебные планы и программы 283*
- Учебные модули и банк учебных модулей..... 284*
- Модульный процесс профессиональной подготовки 285*

ГЛАВА 3. АДАПТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ..... 288

- Цели и задачи военного образования 288*
- Качества информационной среды ВВУЗа 289*
- Виды адаптации курсантов 291*
- Этапы формирования военного специалиста 295*
- Информатизация обучения военных специалистов..... 300*
- Непрерывное образование военных специалистов 301*
- Прогноз развития военного образования 304*

ГЛАВА 4. ОБЩАЯ СИСТЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ОСУЖДЕННЫХ..... 310

- Гуманистическая направленность перевоспитания
осужденных..... 310*
- Получение профессии осужденными 311*

<i>Роль образования как средства социальной адаптации</i>	313
<i>Развитие компьютерной грамотности</i>	317
<i>Формы получения образования в ИУ</i>	319
<i>Опыт организации адаптивного обучения</i>	324

ГЛАВА 5. АДАПТИВНАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ	327
<i>Цели и задачи ИПК</i>	327
<i>Адаптивная система ПК</i>	328
<i>Адаптивные технологии обучения</i>	332
<i>Управление качеством ПК</i>	336

ЧАСТЬ V. КАЧЕСТВО И ЭФФЕКТИВНОСТЬ АДАПТИВНЫХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ 345

ГЛАВА 1. АДАПТИВНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ ВЗРОСЛЫХ	345
---	-----

ГЛАВА 2. УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НА НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОСНОВЕ	357
--	-----

ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВА ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ	373
<i>Эффективность технологий обучения</i>	375
<i>Показатели эффективности</i>	381
<i>Критерии отбора методов проектирования технологий</i>	385

ГЛАВА 4. ЭФФЕКТИВНОСТЬ АДАПТИВНЫХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	389
<i>Понимание категории педагогической эффективности</i>	389
<i>Виды и критерии эффективности адаптивных систем</i>	394
<i>Программа выявления эффективности</i>	399
<i>Оценка адаптивной эффективности учебника</i>	401
<i>Определение расчетной эффективности</i>	403

ЛИТЕРАТУРА 406

ПРЕДИСЛОВИЕ

Готовность общества к глобальным преобразованиям во многом определяется степенью разработанности технологий и систем образования взрослых, их ориентацией на развитие личности, творческих способностей, профессиональной компетенции. Научно-технологическое описание особенностей обучения различных категорий взрослых составляет предмет рассмотрения практической андрагогики. Чтобы успешно действовать в информационном обществе в условиях усложняющихся технологий производства и конкуренции на рынках труда, человек должен постоянно уметь использовать новые технологии при решении стоящих перед ним профессиональных задач.

Процесс социально-экономических перемен в обществе потребовал пересмотра образовательной политики как в целом, так и составных ее компонентов, в частности, стратегии образования взрослых, которая призвана помочь человеку правильно ориентироваться в изменившейся жизненной ситуации.

Книга, которую вы держите в руках, является результатом исследования развития системы адаптивного образования взрослых в нашей стране (последипломное образование и самообразование специалистов, вечерняя школа, экстернат, обучение военнослужащих и др.), содержит осмысление и анализ общих оснований научного поиска адаптивных процессов, определение объекта и предмета адаптации, применение системного подхода и многоуровневой методологии.

Адаптивное образование обусловлено социальными переменами, диктующими необходимость новых подходов к обучению взрослых, имеющих глобальные устойчивые тенденции, присущие не только нашей стране, но и всему мировому сообществу. Среди них следует отметить прежде всего становление компьютерного информационного общества; расширение спектра видов деятельности человека; быстрое старение багажа знаний, сократившиеся сроки их пригодности для профессиональной деятельности.

В качестве важнейшей цели развития системы адаптивного образования взрослых выступает проектирование системы опережающего образования как специфической учебной среды жизнедеятельности взрослого, определяющей возможности его

развития как человека мобильного, компетентного, самореализующегося, творческого, способного ориентироваться в изменяющейся ситуации, эффективно решать практические задачи и добиваться планируемого результата.

В книге рассматриваются принципы адаптивного опережающего образования и развития взрослых в XXI веке:

– новое понимание общей культуры взрослого в информационном обществе как сочетания гуманистической, научной и технологической составляющих, как базы для организации личной, социальной и профессиональной жизни (*принцип социального и личностного развития*);

– интеграция культурно-исторического и ценностно-аксиологического феноменов, освоение которых позволит осмыслить такие истины и ценности, как познание природы, общества, человека и искусства (*принцип культурно-исторического и ценностного развития*);

– реализация интегративно-модульных технологий образования, основанных на единстве нормативного (социального) и индивидуального, позволяющего личности конструировать индивидуальные образовательные маршруты (*принцип индивидуального продвижения*);

– обеспечение грамотности и компетентности, развития общей интеллектуальной культуры, создания научной базы в профессиональной сфере (*принцип компетентностного подхода*).

Книга состоит из пяти частей, построенных в логике развития идей адаптивного образования взрослых: от общей методологии и понимания сущности адаптации и адаптивных систем к раскрытию ценностно-аксиологических и общекультурных ориентаций взрослого в адаптивной среде, а затем к применению адаптивных механизмов и технологий для обучения различных категорий взрослых и анализу их эффективности.

Часть I вводит читателя в мир адапционной андрагогики – науки, содержащей анализ различных подходов к раскрытию социально-философских, информационно-кибернетических, организационно-педагогических оснований для понимания сущности феномена «адаптация» и ее различных проявлений: «социальная адаптация», «образовательная адаптация», «технологическая адаптация» и др.

Рассмотрение социально-философских оснований адаптации позволило выделить такие существенные ее характеристики, как приспособление взрослого к социальным нормам, согласование требований с учетом потенциальных тенденций развития как субъекта, так и социальной среды, способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Представленный в книге анализ современного понимания адаптации, с выделением в нем социальных, личностных, психологических, аксиологических смыслов, позволил определить концептуальную основу моделирования адаптивных систем.

Адаптивные системы рассматриваются как социально-ориентированные, обучающие и развивающие модели целенаправленных процессов взаимодействия педагога-андрагога, обучаемых, источников информации, основным качеством которых является сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности взрослого.

В первой части книги содержатся методологические ориентиры проектирования, разработки и функционирования адаптивных систем: андрагогические подходы и принципы; адаптивные функции интеграции знаний, новых информационных технологий, построения информационно-образовательной среды и способов индивидуального обучения взрослых.

В части II пособия раскрываются современные общеразвивающие и ценностно-культурные стимулы адаптивного образования.

В числе ведущих ценностей адаптивного образования выступают свободное самоопределение индивида в культурном пространстве мировоззрений, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни.

Человек имеет общекультурную компетентность, если он компетентен в ситуациях, выходящих за пределы его профессиональной сферы. Кроме того, если в профессиональной компетентности ведущую роль играет проблемно-практический опыт, то в общекультурной – смысловой и коммуникативный аспекты.

Современные ценности развития взрослого достигаются, как показано в работе, на основе самообразования и чтения, овладения экологической и информационной культурой, в том числе Интернет-технологиями.

Части III и IV книги содержат значительный материал, характеризующий организационные формы и технологии адаптивного обучения различных категорий взрослых (учащихся вечерних школ, экстерната, военнослужащих, в том числе уволенных в запас, и осужденных).

Сформулированы особенности развития современной вечерней школы как адаптивной образовательной системы. Показано, что управление вечерней школой имеет специфические черты, определяемые особенностями ее учащихся и их особой ролью. Большое внимание уделено различным моделям адаптивной вечерней школы и формам обучения, приводятся примеры успешно работающих школ. Среди конкретных типов школ выделяются Центры образования, реальные училища, полифункциональная школа и школа с заочной формой обучения.

Осуществлен анализ одной из развивающихся в настоящее время форм получения образования на различных уровнях – экстерната с позиций ее адаптивности в рамках концепции адаптивных систем.

В работе раскрыты отличительные особенности экстерната как формы получения образования. Приведен сравнительный анализ экстерната на различных ступенях образования – среднем, начальном, профессиональном, высшем. Выделены категории обучаемых, для которых данная форма является наиболее оптимальной. Делается вывод, что адаптивность экстерната прослеживается в организационно-целевом, содержательно-технологическом и социально-психологическом аспектах.

В книге представлен широкий спектр как теоретических, так и практических проблем подготовки бывших военнослужащих по гражданским специальностям. Раскрыты положения социализации и адаптации военнослужащих после их увольнения из армии.

Важными и интересными представляются аспекты анализа особенностей военной педагогики и психологии, существенные для понимания специфики целей, задач и систем ценностей современного военного и гражданского образования.

Широкое экспериментальное исследование по определению готовности бывших военнослужащих к овладению гражданской специальностью осуществлено по ряду параметров, составляющих в совокупности одно из оснований для их переподготовки.

Эти параметры включают изучение мотивации по приобретению гражданской специальности, особенности понимания бывшими военнослужащими современного образования, уровень их профессиональной самооценки, стремление к саморазвитию, степень предпочтения различных технологий обучения.

При рассмотрении моделирования адаптации системы обучения в военном инженерном вузе проанализированы три составляющие учебного процесса: формирование военного специалиста-офицера, формирование военного инженера, формирование гражданина России. Особенно актуальным представляется прямое включение в моделирование учебного процесса вопросов воспитания.

Предлагаемая модель структуры педагогической системы высшего военно-профессионального образования раскрывается с позиций программно-целевого управления адаптационным процессом. Подход ее автора является адекватным и конструктивным, так как охватывает три существенные стороны (уровня) организации учебно-воспитательного процесса: систему административного сопровождения, систему педагогического и технологического обеспечения, систему психологического и воспитательного сопровождения.

В книге особо представлены аспекты развития адаптивных систем применительно к проблематике пенитенциарной педагогики. Проанализированы андрагогические условия обучения осужденных с целью социальной адаптации, адаптивные технологии повышения квалификации специалистов пенитенциарной системы. С позиции общего методологического подхода – построения адаптивных систем – в книге даны социальные и личностно-психологические характеристики осужденного как субъекта обучения и обосновывается значимость образования осужденных как во время пребывания в ИУ, так и после освобождения. Образование заключенных рассматривается в следующих аспектах: как фактор гуманизации УИС, как способ интеллектуального развития и коррекции поведения заключенных, как важное условие успешной социальной адаптации лиц, освободившихся из мест лишения свободы, как фактор снижения рецидивов – декриминализации общества.

Раскрывается особая роль компьютерной грамотности в структуре образования заключенных, обусловленная факторами

повышенного интереса к компьютерной технике, значимости работы с компьютером для развития и удержания уровня интеллекта заключенных.

Проблемы качества и эффективности адаптивных систем и технологий рассматриваются в части V книги. Практические методики приведены в приложении.

Книга подготовлена в лаборатории адаптивных систем образования взрослых ИОВ РАО (зав. лабораторией д.п.н., проф. А.Е.Марон) авторским коллективом в составе:

А.Е.Марон, д.п.н., проф.	– Ч.І, гл. 1, 4, 5; Ч.V, гл. 4; предисловие;
В.И.Подобед, д.п.н., проф.	– Ч.V, гл. 1;
Т.Г.Браже, д.п.н., проф.	– Ч.І, гл. 2; Ч.ІІ, гл. 1;
А.И.Жилина, д.п.н.	– Ч.V, гл. 2;
Т.В.Мухлаева к.п.н.	– Ч.І, гл. 1, 3; Ч.ІІ, гл. 2; Ч.ІV, гл. 1;
Л.Ю.Монахова, к.п.н.	– Ч.І, гл. 1, 4, 5; Ч.ІV, гл. 3;
Т.В.Корнер, к.п.н.	– Ч.І, гл.6; Ч.ІІІ, гл. 1, 2;
В.И.Соколов, к.п.н.	– Ч.ІІІ, гл. 1, 4, 5, 6; Ч.V, гл. 4;
Н.В.Василенко, к.п.н.	– Ч.ІІІ, гл. 3;
П.Ю.Сухов, к.п.н.	– Ч.ІV, гл. 2;
Л.К.Платунова, к.п.н.	– Ч.ІІ, гл. 2, 4;
В.В.Богорев, к.в.н.	– Ч.І, гл.7;
Д.Н.Миронов	– Ч.ІV, гл. 4;
Ю.Н.Соболев, к.п.н	– Ч.ІV, гл. 5;
Е.А.Марон, к.п.н.	– Ч. І, гл. 5;
С.П.Полутина, к.п.н.	– Ч.V, гл. 3.

Книга адресуется широкому кругу специалистов системы образования взрослых.

ЧАСТЬ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ АДАПТИВНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Глава 1. Адаптивные системы: становление, функции, технологии развития

Категория «Адаптация» в настоящее время приобрела междисциплинарный характер и с полным правом может быть отнесена к метанаучному глоссарию.

Понятие адаптации Происхождение этого понятия восходит к латинскому *adaptatio*, что буквально означает - прилаживание, приноровление. Впервые этот термин стал использоваться Х.Аубертом в XVIII веке для описания способности живого организма приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям, в более узком смысле – для обозначения изменения чувствительности органов чувств под влиянием раздражителей. В настоящее время это слово используется в таких отраслях знаний, как кибернетика, менеджмент, педагогика, психология, социология, физиология, экономика, андрагогика.

Приведем краткий перечень наиболее часто употребляемых смыслов понятия «адаптация» в науке:

– вид взаимодействия личности или группы с социальной средой, в процессе которого происходит согласование их взаимных требований с учетом потенциальных тенденций развития как субъекта, так и социальной среды (Т.Дорохина);

– взаимодействие личности и социальной среды, при котором происходит идентификация целей и ценностей личности и ее социального окружения, отождествление себя с коллективом или социальной группой при одновременном самоопределении личности во всем многообразии ее индивидуальных особенностей (И.К.Кряжева);

– один из механизмов социализации, позволяющий личности (группе) активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности (группе) ус-

пешно функционировать в условиях динамического социального окружения (И.А.Милославова);

– направленное воздействие элементов сознания и поведения социального субъекта и ценностей системы внешней для него среды с целью установления между ними соответствия и преодоления рассогласования взаимодействий (В.Г.Петров).

Несмотря на широкую распространенность в различных науках и частую употребимость понятия «адаптация», выявление общности его содержания является непростой задачей. Адаптация вообще, без уточняющего понятия, представляет собой трудно воспринимаемую абстракцию, однако это определение очень важно, так как его возможность свидетельствует о единстве всех обозначаемых им объективных реальностей и наличии критериев общности. Основная проблема заключается не в раскрытии содержания, а в его адекватности большому числу применений. О сложности определения родового термина «адаптация» свидетельствует значительное число его дефиниций, представленных в научной и справочной литературе. Проанализируем одну из них, принадлежащую авторскому коллективу под руководством Г.И.Царегородцева. «В целом понятие адаптации отражает основные закономерности, обеспечивающие существование и развитие различных систем при определенном взаимодействии внутренних и внешних условий их существования». Определение очень корректное, содержит принципиально важное положение о том, что адаптация не обеспечивает существование и развитие системы, а только отражает требования внешних и внутренних условий их взаимодействия.

В педагогику рассматриваемый термин вошел сравнительно недавно и использовался первоначально исключительно в смысле переработки (облегчения) текста для изучающих иностранные языки. Употребление слова «адаптация» в смысле «привыкания» и «приспособления» индивида к условиям жизни и деятельности начало внедряться в педагогический тезаурус вслед за разработкой понятия «социальная адаптация».

Социальная адаптация Понятие «социальная адаптация» является весьма широким и включает в себя разнообразные виды адаптации человека к тем или иным сторонам существования (материальные и бытовые условия, семейная жизнь), деятельности (трудовой, учебной), тре-

бованиям общества (к профессиональным качествам, выполнению морально-нравственных и этических норм). Необходимость адаптации возникает при изменении условий жизни и деятельности, требующих изменения в поведении человека. Если социализация индивида происходит с разной степенью интенсивности в течение всей его жизни, то адаптация является временным процессом, вызванным нарушением привычного образа жизни и заключающимся в выработке нового поведения в новых условиях. Требование адаптации может быть вызвано отрывом от привычной среды (изменение семейной жизни, эмиграция, призыв на военную службу), началом учебной или трудовой деятельности, изменением условий труда, материальных и бытовых условий, экономической и политической обстановки в стране и т.д. Таким образом, *процесс адаптации – процесс временный*, хотя в течение своей жизни человеку приходится проходить через него неоднократно.

История воззрений на адаптацию человека явилась практически зеркальным отражением этапов развития научной мысли. В числе первых обратился к проблеме английский философ и социолог Г.Спенсер. Представляя общество как «социальный организм», Спенсер распространил на него и законы социальной адаптации (Спенсер Г. Сочинения. – СПб., 1898). В предлагаемой им «теории равновесия» адаптация понимается как устойчивое уравнивание организма (индивида) со средой (обществом), в результате чего происходит усложнение общественного устройства, улучшение его функционирования.

Широкую известность получили труды К.М.Знанецкого, рассматривающего адаптацию через взаимодействие социальных ценностей (как характеристики общества) и социальной установки (как характеристики личности), развитие процесса социальной адаптации через усвоение личностью социального опыта, ее «социальное действие», обусловленное переживанием личностью социальной ценности.

Наиболее системно и последовательно собственно социальный подход к рассмотрению адаптации представлен в трудах выдающихся западных социологов Э.Дюркгейма, М.Вебера, Т.Парсонса и Р.Мертон.

По Э.Дюркгейму, адаптация представляет собой приспособление внутренней организации человека к существующим в

обществе нормам. Нормы первичны, «позитивны», человек и его индивидуальное сознание вторичны. Функционально адаптация человека представляет собой процесс усвоения, «интериоризации» существующих норм. Любые отклонения от принятия человеком этих норм являются патологией. Отсутствие норм, их «слабость», множественность, расплывчатость - это патология общества. Несмотря на то, что Э. Дюркгейм не использовал термина «адаптация», его шкала «норма - патология» полностью идентична понятиям адаптации - дезадаптации, а позитивистское понимание адаптации как принятия и слепого усвоения индивидом условий социальной среды соответствовало ламарковскому прямому приспособлению. Полностью игнорировалась роль личности, а адаптация выступала как процесс, противоположный социальному прогрессу.

Ограниченность позитивизма была успешно преодолена М.Вебером (Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии. Избр. произв. - М., 1990. - С. 495-546). Он не возражал против социально-нормативной детерминации адаптации человека, но полагал, что это не единственный и не всегда самый лучший для человека способ. Если социальные нормы совпадают с интересами человека, он следует им, если нет - отвергает. Критерием адаптации является рациональность, эффективность в достижении целей. М.Вебер продемонстрировал единство индивидуального и группового уровней адаптации и вскрыл их естественные противоречия. Вариативность норм, моделей поведения, способов достижения целей побуждает человека к активным творческим действиям. Не социальные нормы создают адаптацию человека, а человек в процессе собственной адаптации оценивает, видоизменяет, развивает социальные нормы. Таким образом, по М.Веберу, адаптация является не просто способом существования человека, но и одним из механизмов социального прогресса. Взгляды М.Вебера положили начало прагматическому подходу к пониманию адаптации.

Однако индивидуализм целей и стремление к максимальной рациональности их достижения у М.Вебера нарушают общественное согласие, противопоставляют интересы индивида общественным. С точки зрения Т.Парсонса, индивидуальный рационализм как главный критерий адаптации ведет к нестабильности, провоцированию социальных конфликтов. А общест-

венный прогресс, по Т.Парсонсу, – это взаимный компромисс, интеграция. Его концепция «равновесного общества» заключается в «балансе взаимных ожиданий индивида и социальной среды» (Parsons. *The System of Modern Societies*. - Englewood Cliffs, 1971). Таким образом, по Т.Парсонсу, адаптация - это равновесие и стабилизация, общественное спокойствие, в равной степени полезное как для индивида, так и для социума. Взгляды Т Парсонса соответствовали наиболее распространенному как в социологии, так и в других науках гомеостатическому подходу к пониманию адаптации.

Однако, как показал Р.Мертон (Мертон Р. Социальная теория и социальная структура //Социологические исследования. – 1992. – № 2), общество не является равновесным, так как это несовместимо с диалектикой развития. Социальная структура внутренне противоречива и динамична, она подвергается постоянным трансформациям даже в периоды относительной социальной стабильности. Следовательно, и адаптация человека протекает в условиях нестабильности, противоречий и конфликтов. Институционализированные способы достижения целей не всегда ведут к привычному результату. Анемичность общества вновь переводит адаптацию на индивидуальный уровень – у каждого человека имеется свой собственный путь или способ адаптации, адекватный его нормативной организации. Р.Мертон даже разработал классификацию основных способов индивидуальной адаптации применительно как к постановке целей, так и к их достижению, показав, что адаптация человека индивидуально-типична. То, что является адаптацией для одного человека, в один момент времени, может не являться адаптацией для другого человека или другого момента времени при прочих равных или неравных условиях. Социальные законы, нормы помогают человеку в достижении адаптации и одновременно препятствуют ему в этом. Адаптация, по Р.Мертону, – это и следование нормам, и отказ от них, это и рациональное поведение, ведущее к достижению индивидуальных целей, и иррациональное поведение, заведомо лишаящее человека такой возможности, это и сотрудничество с социумом, и бунт против него.

Таким образом, адаптация человека в представлениях выдающихся социологов – это «нормативность», «рациональность», «сбалансированность», «индивидуальность».

Адаптация как развитие Многие авторы связывают процессы социальной адаптации и развития (например, М.Р.Битянова, И.А.Георгиева, Т.Дорохина, Ю.А.Карпова и др.). При этом развитие личности (равно как и социума) выступает в качестве одного из косвенных факторов социальной адаптации, который просто необходимо учитывать наравне с остальными. Получается, что социальная адаптация и развитие личности – это два совершенно различных (хотя и взаимосвязанных) процесса, каждый из которых реализуется самостоятельно. Возможно, с точки зрения удобства описания и исследования, такое разделение вполне приемлемо, но для понимания сути процесса важно исходить из условности подобного искусственного структурирования. Мы считаем, что социальная адаптация и развитие личности – это единый процесс. В этой связи мы допускаем такие интерпретации данного процесса, как «адаптация – это развитие», «адаптация – это механизм (один из механизмов) развития», «адаптация – это развитие личности в определенных условиях или периодах», «адаптация – это функция развития» (Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов, 1991). Адаптация не только учитывает тенденции развития и способствует ему, она является развитием или его частью, этапом. Развитие личности выступает главным критерием, итогом, целью социальной адаптации личности и в социальном и в персональном отношении. Ни один другой показатель (из числа рассмотренных в приведенных подходах), за исключением удовлетворенности, не имеет для личности самостоятельного значения. Только в развитии проявляется единство личности и социума, онто-, фило- и социогенеза. Основным источником, побудительной причиной социальной адаптации личности является не изменение условий окружающей социальной среды, а непрерывное развитие личности.

Развитие личности, а следовательно, и адаптация, может не соответствовать (и даже противоречить) социальным нормам, осуществляться нерациональным способом, причинять человеку страдания, разрушать достигнутый баланс между лич-

ностью и обществом. Именно развитие человека является главным дестабилизирующим фактором во взаимодействии его с внешним миром. Заметим, что в биологии адаптация уже давно понимается как развитие, имеется даже специальный термин, объединяющий понятия адаптации и развития, – «адаптиогенез» (Философские проблемы теории адаптации / Под ред. Г.И.Царегородцева. – М., 1975.)

Представим содержание изложенных подходов в совокупном виде (Табл. 1).

Таким образом, традиционные подходы к содержанию процесса адаптации (гомеостаз, приспособление, включение, взаимодействие, рациональность) фактически не выходят за рамки прямого приспособления личности к условиям социальной среды. Определенные перспективы имеют подходы, интерпретирующие адаптацию как удовлетворенность и как развитие.

Рассматривая представленные в табл. 1 подходы, можно заметить, что одни из них более ориентированы на социум и интерпретируют адаптацию с позиций интересов социума (гомеостаз, приспособление, включение), другие – на интересы личности (удовлетворенность, рациональность, развитие), и только один подход (взаимодействие) представляет центристскую позицию. Вероятно, было бы неправильно относить адаптацию только к личности или только к обществу: обе эти социальные сущности могут оцениваться с помощью данного показателя. Однако представляется очень важным, прежде всего методологически, говоря об адаптации, сразу же определять свою позицию относительно объекта исследования – личности или общества. Очевидно, что одни и те же действия, события, проявления могут быть оценены по-разному с позиции личности и с позиции общества. Адаптация личности в своих практических проявлениях с позиции личности и с позиции общества – это совершенно различные процессы, их нельзя смешивать, как это предлагается делать во «взаимодействующем» подходе.

Следовательно, помимо большого числа содержательных и иных подходов к этой проблеме, исторически сформировались еще два общетеоретических системных подхода (мы их называем онтологическими): это адаптация с позиции общества – социоцентрический подход – и адаптация с позиции личности (индивида, человека) – антропоцентрический подход. Понятия

**Основные социологические подходы к пониманию
социальной адаптации**

Подходы	Сущность адаптации	Причины адаптации	Критерии адаптации
1. <i>Гомеостаз</i> (равновесие, баланс)	Равновесие между социальной (образовательной) средой и личностью	1. Действия личности не соответствуют ожиданиям среды 2. Среда не соответствует ожиданиям личности	Единство ожиданий личности и социальной среды
2. <i>Приспособление</i>	Соответствие личности условиям и требованиям среды	1. Изменения среды 2. Изменения личности	Эффективность функционирования личности в данной среде
3. <i>Включение</i> (вживание, вхождение)	Освоение личностью новой образовательной среды	Попадание личности в новую образовательную среду 95%	Эффективность функционирования личности в новой среде
4. <i>Взаимодействие</i>	Взаимное динамическое соответствие личности и среды	1. Динамичность среды 2. Динамичность личности	Институционализация достижения индивидуальных целей
5. <i>Удовлетворенность</i>	Состояние удовлетворенности личности	Актуализация потребностей личности	Переживание удовольствия, отсутствие страдания
6. <i>Рациональность</i>	Оптимальность достижения личностью своих целей	Стремление личности достичь целей с минимальными усилиями	Минимизация усилий, максимизация результата. Развитие личности
7. <i>Развитие</i>	Удовлетворение потребностей и их возвышение	Актуализация потребностей личности	Непрерывное развитие (становление) личности

«антропоцентрический», «эгоцентрический», «индивидо-центрический», «человекоцентрический» мы используем как синонимы, различия между ними в данном контексте не имеют принципиального значения. Для человека важны неконкретные проявления условий жизни и соответствие этих условий имеющимся на данном этапе потребностям.

Успешность адаптации Адаптация не напрямую связана с уровнем развития человека, она лишь показывает, насколько интенсивно реализуется процесс развития в некоторый момент, т.е. адаптация является темповой характеристикой развития.

Для более простого понимания соотношения понятий «адаптация» и «развитие», их единства и различия воспользуемся аллегорией. Аллегорически адаптацию можно представить как победу в соревновании над имеющимися соперниками, а развитие как рекорд. Рекорд бывает разный: личный (развитие личности), групповой (развитие данной социальной группы), абсолютный (развитие вообще). Общность понятий «победа» и «рекорд», а также очевидная разница между ними аналогичны общности и различию процессов адаптации и развития. Виды рекордов, в свою очередь, аналогичны уровням адаптации и развития. Адаптация в большей мере отражает индивидуальный уровень, развитие – надиндивидуальный. Адаптация – это достижение имеющегося, развитие – превышение достигнутого ранее. Значимое изменение наличных условий ведет к относительно быстрому изменению адаптации, но не обязательно отражается на развитии. Развитие является гораздо более устойчивым и однонаправленным процессом, чем адаптация.

Обобщая сказанное, выделим основное содержательное отличие адаптации личности от ее развития: адаптация осуществляется в сугубо личностных (индивидуальных) интересах, в то время как развитие обеспечивает интересы и цели общества и природы в целом. Адаптация отражает успешность существования (жизни вообще и текущего периода в частности) самой личности, с ее собственной точки зрения. Развитие же отражает успешность и полезность функционирования личности с позиции природы (биологическое развитие) и общества (социальное развитие).

Успешность адаптации, т.е. темп и степень достижения соответствия поведения человека новым условиям, зависит от его психологических особенностей, от индивидуального сочетания психологических черт личности – характера. Поскольку адаптация всегда связана с преодолением внешних или внутренних трудностей, важную роль в этом процессе играют волевые качества: целеустремленность, настойчивость, выдержка, терпение. Если речь идет об адаптации к видам деятельности, то на первый план выступает отношение к труду – ответственность, настойчивость, инициативность. При адаптации к новому коллективу, обществу наиболее важными оказываются черты личности, в которых проявляется отношение к людям – доброта, терпимость, общительность, а также к самому себе – самооценка, скромность, уверенность в себе, требовательность к себе.

Особенности общения человека с окружающими людьми в значительной степени определяются темпераментом человека, которым, в частности, определяется темп его психических реакций. От скорости психических реакций зависит то, насколько легко и быстро человек приспосабливается к внешним воздействиям. Способность легко и быстро приспосабливаться к внешним воздействиям называется *пластичностью*. Противоположное качество носит название *ригидности* (от лат. rigidus – оцепенелый). Ригидный человек с трудом меняет привычки и взгляды. Очевидно, пластичный человек должен быстрее и легче адаптироваться к новым условиям жизни и деятельности, чем ригидный.

От темперамента человека в значительной степени зависит *устойчивость адаптации*, т.е. степень ее прочности и длительности сохранения. В этом отношении характерно различие в установлении социальных контактов и приспособлении к новой обстановке у индивидов сангвинического и флегматического темпераментов. Сангвиник, как правило, легко входит в общество незнакомых людей, а новая необычная обстановка влияет на него положительно. Флегматик предпочитает находиться в привычной обстановке, а новые контакты устанавливает с трудом. Однако сангвинику свойственны изменчивость и непостоянство в отношении к людям, а его чрезмерная общительность может вызывать раздражение. Поэтому уровень

адаптации, т.е. степень ее глубины, у сангвиника может оказаться низким, в связи с чем невысока и устойчивость результата адаптации – степень прочности и длительность сохранения адаптированности. При низком темпе адаптации флегматик в конечном итоге оказывается в высокой степени адаптированным, а его дезадаптация маловероятна.

Сказанное означает, что при управлении адаптационными процессами учет индивидуальных особенностей в значительной степени может определять успех адаптации – темп, уровень, устойчивость. В связи с этим знание психологических особенностей взрослых обучающихся в значительной степени определяет успех работы с ними.

Помимо характера и темперамента на адаптацию существенно влияет эмоциональное состояние субъекта адаптации.

В отличие от чувств эмоции возникают в ответ на конкретную ситуацию. Если ситуация воспринимается как желательная, то возникает положительная эмоция, если она воспринимается как нежелательная, то возникает отрицательная эмоция. Когда человек попадает в незнакомую обстановку, он сталкивается с ситуациями, которые могут субъективно восприниматься им либо как соответствующие ожиданиям, либо как худшие по сравнению с ожидаемыми, либо как приятная неожиданность. Для способности к адаптации существенна степень эмоциональной устойчивости личности, т.е. зависимость поведения от эмоциональных ситуаций. Диагностика эмоциональной устойчивости может проводиться с помощью объективных аппаратных методов. Эмоциональное состояние человека (настроение) является одним из показателей адаптированности к новым условиям. Настроение зависит от разных причин (самочувствия, результатов действия, взаимоотношений с людьми), но в новых условиях, по отношению к которым происходит адаптация, оно в значительной степени определяется эмоциональной устойчивостью. Эмоциональная впечатлительность при отсутствии эмоциональной устойчивости (зрелости) может привести к состоянию безнадежности (отчаянию) даже тогда, когда сама ситуация таковой не является. Возникновение и переживание неприятностей зависит не столько от объективных, сколько от субъективных факторов: оценки человеком си-

туации, уверенности или неуверенности в своих силах и способностях и т.п.

Успешность адаптации определяется рядом *условий*, которые должны быть обеспечены независимо от психологических особенностей субъекта адаптации.

1. Понимание субъектом новизны и особенностей условий его жизни и деятельности и предъявляемых к нему требований.

2. Наличие мотивов, побуждающих субъекта изменять свое поведение в соответствии с новой обстановкой.

3. Наличие минимума знаний и умений, необходимых для ориентации в новой обстановке и выработки адекватного ей поведения.

4. Соответствие целей и результатов деятельности личности интересам общества, коллектива, группы.

Рассматривая структуру адаптационных процессов, исследователи обычно различают следующие *7 стадий адаптации*:

- психологическая переориентация – осознание необходимости при-способительных действий, появление устойчивой ориентации на изменение поведения в соответствии с изменением среды;
- содержательная переориентация – возникновение понимания сущности отличия новых условий от прежних, получение достаточной информации об изменениях обстановки и вытекающих из этого требованиях;
- первичная (пробная) адаптация – приспособление к новым условиям и ситуациям на основе старого опыта;
- самооценка действий – оценка своих достижений и поведения с точки зрения соответствия новым требованиям;
- накопление нового опыта на основе корректировки деятельности;
- закрепление и развитие положительных элементов деятельности и устранение отрицательных сторон;
- расширение сферы применения нового опыта на другие виды деятельности (новые ситуации).

Адаптивные педагогические системы

Рассмотрение социально-философских оснований адаптации позволило выделить такие существенные ее характеристики, как приспособление личности к социальным нормам, согласование требований с учетом потенциальных тенденций развития как субъ-

екта, так и социальной среды, способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию. Анализ современного понимания адаптации, с выделением в нем социальных, личностных, психологических, аксиологических смыслов позволил определить концептуальную основу моделирования адаптивных систем.

Адаптивные педагогические системы (АС) рассматриваются как социально ориентированные, обучающие и развивающие модели целенаправленных процессов взаимодействия педагога, обучаемых, источников информации, основным качеством которых является сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности.

Адаптивные системы реализуют следующие функции:

а) приспособление социально-образовательной среды к личности обучаемого;

б) активное включение субъекта учебной деятельности в проектирование и разработку адаптивной образовательной среды, выработку индивидуального образовательного маршрута. Эта функция состоит в обеспечении соответствия общественно регламентируемого поведения и деятельности человека внутренней структуре его личности (интересам, ценностным ориентациям, особенностям темперамента).

Идея адаптивного обучения, основанная на кибернетическом подходе, впервые получила наиболее плодотворное развитие в работах Г.Паска и академика А.И.Берга.

Адаптивное обучение в понимании Г.Паска предполагает наличие адаптивного механизма управления деятельностью субъекта учения, который поддерживает интерес, внимание и темп усвоения путем предъявления по мере овладения знаниями и навыками решения достаточно трудных, но посильных задач. А.И.Берг непосредственно связывает развитие адаптивных обучающих функций системы с организацией обратной связи в условиях программированного обучения (Берг А.И. Творческий специалист и адаптивное обучение // Вестник высшей школы. – 1971. – № 3).

Американский математик Р.Смоллвуд считает, что функции адаптивного обучения решаются эффективно и оптимально, если в максимальной степени учитываются индивидуальные различия обучаемых, и система ЭВТ способна по мере накоп-

ления «опыта» улучшить качество применяемых к тактике стратегий обучения. Благодаря исследованиям В.В.Богорева, Е.З.Власовой, И.Е.Турбан, Я.З.Цыпкина, А.С.Границкой, Т.И.Шамовой теория адаптивного обучения активно обогатилась идеями и принципами синергетики (самоорганизация, открытость, нелинейность).

Так, Я.З.Цыпкин подчеркивает, что в процессе адаптивного обучения происходит изменение параметров в структуре системы на основе текущей информации с целью достижения определенного, часто оптимального результата при наличии начальной неопределенности в условиях работы (Цыпкин Я.З. Адаптация и обучение в автоматических системах. – М., 1968).

По нашему мнению, в современных условиях в информационно-дидактической среде основные функции адаптивного обучения следующие:

– психологическая мотивационная адаптация, основанная на перестройке стереотипа действий личности, ее мышления, понимания активной роли в выборе стратегий и методов работы, в достижении прогнозируемого результата учебной деятельности;

– организационно-целевая адаптация, выраженная в сближении целей участников и системы организации образовательного процесса на основе учета их *индивидуальных* особенностей;

– содержательная адаптация, предусматривающая отбор функционально ориентированного учебного материала, вариативность учебных планов и программ, развитие новых моделей интегративного обучения. Представление о содержании образования как об адаптированном социальном опыте оказывается соответствующим современным установкам гуманистического мышления. Усвоение учащимися общечеловеческого опыта в его структурной полноте, когда содержание образования не сводится только к основам наук или овладению некоторыми знаниями, умениями и навыками, позволит им быть не только хорошими исполнителями, но и действовать самостоятельно, быть готовыми к свободе выбора, к индивидуальному интеллектуальному усилению;

– технологическая адаптация, включающая проектирование технологий, приемов и методов разноуровневого и диффе-

ренцированного обучения с альтернативным выбором форм проведения занятий (уроков, консультаций), средств личностно-ориентированного управления учебно-познавательной деятельностью (система самодиагностики, самоконтроля, самокоррекции). Технологическая адаптация трактуется как возможность приспособления обучающей программы к особенностям конкретного процесса обучения с целью его оптимизации. Необходимость учета фактора адаптивности при разработке обучающей программы обусловлена следующими условиями и установками: обучаемый является не только объектом процесса обучения, но и субъектом его; выступая как субъект обучения, учащийся-подросток и взрослый должны восприниматься как личности с различными потребностями в овладении знанием; обучаемые с различными индивидуальными особенностями по-разному воспринимают и усваивают один и тот же учебный материал, поэтому у них могут быть различные потребности в контроле его усвоения. Под адаптацией обучающей программы к потребностям в контроле понимается изменение системы контроля в зависимости от познавательных возможностей учащихся. Адаптация обучающей программы может происходить в двух направлениях: при построении системы контроля, в организации работы по обучающим программам с предложенной *системой контроля*;

– управленческая адаптация, выраженная в изменении социально-образовательных ориентаций функционирования и развития адаптивной системы. Стратегия функционирования адаптивной системы складывается из двух составляющих. Во-первых, адаптивная система стремится приспособиться к индивидуальным особенностям обучающихся, во-вторых, по возможности гибко реагировать на социокультурные изменения среды. В результате такой двусторонней деятельности осуществляется адаптация к условиям быстро меняющейся жизни. Адаптивная система направлена на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание условий для осознанного выбора и освоения образовательных программ.

Логика построения структуры адаптивных систем включает субъекты адаптации (участники образовательного процесса в сменной школе, экстернате, в системе профессионального обра-

зования и т.д.), которые первичны; все прочие элементы структуры выстраиваются в зависимости и относительно них. Субъекты адаптации имеют внутренние параметры, определяющие их существование и развитие. Факторы адаптации находятся в окружающем субъекта мире, а также в самом субъекте адаптации. Окружающая среда имеет собственную целостную структуру и не является отражением субъекта, поэтому факторы адаптации «растворены» в ней, они содержатся в ее целостных структурных компонентах – объектах адаптации (школа, учебно-воспитательный процесс, дистанционное обучение, учебная и трудовая деятельность, социальные общности и др.). Если потребности неотделимы от субъекта адаптации, то факторы неотделимы от объектов адаптации. Поэтому субъект адаптации вынужден взаимодействовать с реально существующими объектами адаптации, ценность которых для субъекта определяется наличием и выраженностью факторов адаптации.

Таким образом, структуру адаптивных систем составляет один субъект адаптации со всеми его потребностями и большое число объектов адаптации, в которых содержатся различные факторы адаптации, а процесс адаптации осуществляется как реализация потребностей субъекта адаптации посредством использования объектов адаптации. Структура адаптации специфична для каждого субъекта: замена субъекта влечет изменение структуры (в содержательном плане).

Особенности
взрослых как
субъектов
адаптации

Прежде всего выделим для адаптивных систем сущностный смысл понятия «образование взрослых», обозначающего выявление и становление образа, приобретение правильных представлений о самом себе и о мире, усвое-

ние культуры, приобретение грамотности, хороших манер и т.п. Рассматривая цели и направления общего образования в России, Г.Д.Глейзер подчеркивает важность в современных условиях для школ взрослых единства обучения, воспитания, развития, просвещения (Открытая школа. – 2001. – № 4)

В этом аспекте можно говорить о поликультурной адаптации или о поликультурном образовании, опирающихся на достижение взрослым поликультурной грамотности как инструмента самопознания, развития мегамышления, понимания окружающей среды и гибкого подхода к национальным и культур-

ным нормам (см. Культурологические аспекты образования взрослых / Под ред. Е.И.Добринской. – СПб., 2000. – С. 101).

Отсюда проистекают и задачи поликультурного образования: изучение как можно большего количества культурных моделей и образов культуры с сопутствующими им «картинами мира» - всего их многообразия, без абсолютизации; убеждение в относительности любой ценностной иерархии, любого представления о должном, об истинном и т.д.; формирование критического отношения к собственной культуре, ее обычаям, традициям, ментальности; формирование терпимости и толерантности по отношению к инокультурному бытию в качестве инструмента межнационального общения.

Отмечая особенности социальной адаптации взрослого человека, важно выделить проблему осознания личностью социальных ценностей, общественных норм и познавательных задач как факторов приобщения к культуре и как движущих мотивов образования, самообучения и саморегуляции познавательной деятельности. Так, С.Г.Вершловский в этой связи рассматривает противоречия рассогласования и взаимодействия личностного и социально значимого.

Первая группа – осознание диспропорции между реальным уровнем знаний и необходимым для успешной профессиональной деятельности.

Вторая группа обусловлена осознанием противоречий между реальным уровнем знаний и необходимым для освоения взрослым социальных условий деятельности, помогающих разобраться в экономических, политических, этнических и других реалиях его жизни, возникающих повседневно.

Третья группа вызвана стремлением людей более глубоко осмыслить проблемы, выходящие за пределы их личного бытия и носящие глобальный характер.

Четвертая группа – противоречия саморефлексивного характера, обусловленные, с одной стороны, стремлением лучше и глубже разобраться в себе, а с другой – недостаточно развитым механизмом рефлексивного контроля.

Пятая группа – противоречия между уровнем знаний и сформированными умениями человека, с одной стороны, и новыми познавательными задачами, новыми образовательными (в частности информационными) технологиями – с другой.

Одним из существенных ориентиров адаптивного обучения взрослых является психологическая перестройка стереотипа действий личности, ее мышления и механизмов самореализации. Г.С.Сухобская подчеркивает значение следующих факторов активизации субъектной деятельности взрослого в образовательной среде, в значительной мере реализующих идеи адаптивного образования (см.: Образование взрослых: социально-психологические проблемы. – СПб., 2000).

Первый фактор – самореализация взрослого как личности, как субъекта деятельности, как индивидуальности. Образование – в различных его формах – всегда являлось сферой самореализации человека, рассматриваемой как психологический механизм проявления себя в жизни и деятельности.

Второй фактор – сопричастность взрослого к окружающей действительности как мысленное принятие на себя определенной позиции и роли, «воплощение» себя в реальность, эмоциональный «отклик» своего глубинного «Я» социальному призыву и т.д. Деятельность андрагога может создать проблемное поле в условиях адаптивного обучения для собственных поисков и размышлений.

Третий фактор – эволюция запросов и потребностей взрослого в самопознании, обусловленных возрастными этапами жизни человека. Включения человека в широкие социальные и профессиональные отношения изменяются по мере взросления личности.

Четвертый фактор – развитие рефлексивных способностей, позволяющих осуществить выход человека в мегапозицию по отношению к собственному опыту, понимание и осознание реального смысла своего учебного и профессионального продвижения.

Пятый фактор – самообучение и самообучаемость как способность личности регулировать свои отношения с внешним миром в процессе самостоятельного освоения новых знаний.

«Механизм самовывдвижения личности в процессе познания нового может быть, очевидно, представлен как умение считать информацию с каждого «шага» на пути решения возникающей проблемы и самостоятельно оценивать достигнутый эффект, который, в свою очередь, становится ступенькой для

дальнейшего «восхождения» к решению проблемы» (Г.С.Сухобская).

Технологическое обеспечение адаптации

Развитие адаптивных систем связывается с использованием широкого спектра технологического обеспечения образования взрослых.

В качестве общих оснований раскрытия понятия технологий образования взрослых следует назвать:

– рассмотрение технологий образования как специфической учебной среды жизнедеятельности взрослого, определяющей возможности его развития как человека мобильного, компетентного, самореализующегося, творческого, способного ориентироваться в изменяющейся ситуации, эффективно решать практические задачи и добиваться планируемого результата;

– представление о технологии образования взрослых как взаимосвязанной системе способов и средств обучения взрослому, обеспечивающей ценностно-личностное развитие взрослого человека на основе реализации совокупности процедур: планирования обучения путем ориентации на прогнозируемые эталоны обучения (и личностные качества); сопровождения образовательного пути обучаемых; моделирования формирующих действий; обеспечения условий обучения, оценки и самооценки результата, соотнесения с прогнозируемой эталонной моделью;

– педагогическое проектирование технологий образования взрослых как одно из направлений социального проектирования нацелено на создание условий становления, функционирования, прогнозирования и развития образования взрослых как социального института и включает следующие составные компоненты:

- разработку теоретического обоснования образовательного проекта применительно к конкретному объекту исследований (сменная школа молодежи и взрослых, обучение инвалидов, безработных и т.д.) и к конкретным технологиям (модульное обучение, дистанционное обучение, телекоммуникационные образовательные проекты, индивидуальное обучение, экстернат и др.);
- разработку технологического инструментария и реализацию проекта (определение этапов, процедур и средств обучения и самообучения, критериев замера успешности продвижения и т.д.);

- прогнозирование развития педагогических процессов образования взрослых и доработку проекта с учетом данных реальной практики (мониторинг, экспертиза и т.д.).

Адаптивное обучение с позиции технологического обеспечения в конечном итоге направлено на конструирование индивидуальных образовательных программ для взрослых. В качестве ведущих принципов построения таких программ выступают:

1) **открытость образовательного процесса**, позволяющая учащимся самостоятельно формировать образовательный маршрут в соответствии с личностными пожеланиями и особенностями, включающими уровень и качество исходной подготовки;

2) **высокая интеллектуальная технологичность** обучения на основе новых педагогических интеллектуальных технологий, адаптированных под личностные особенности обучающихся;

3) **доступность технологий обучения**, достигаемая применением разнообразных средств, включающих персональные ЭВМ, компьютерные сети, виртуальные тьюториалы и др.;

4) возможность предоставлять **различные формы обучения**: очную (дневную, вечернюю, выходного дня, сменную), очно-заочную, заочную, виртуальную;

5) **гибкость** – возможность свободно варьировать длительность и порядок освоения программы;

6) **модульность** – целостное представление о каждом разделе предметной области, локализованное в каждом отдельном курсе, из множества которых можно формировать любое разнообразие образовательных программ, что позволяет организовать учебный процесс по всем ступеням обучения;

7) **новая роль преподавателя** – обучаемый получает персонального преподавателя-консультанта (тьютора), оказывающего учебно-методическую помощь на всех этапах освоения образовательной программы;

8) организация обучения на **коммерческой основе**, что повышает требования к качеству образовательного процесса в целом;

9) конструируемые программы, которые носят ярко выраженный **индивидуальный характер** и в то же время обладают **свойством инвариантности**, касающейся их структур, реализующиеся в технологических моделях.

Реализация указанных принципов приводит к переносу акцентов в адаптивном образовательном процессе, так как если раньше преподаватель выступал в роли режиссера учебного процесса, то теперь режиссура лежит в структуре материала, положенного в основу обучения взрослых; если ранее ответственность за результаты обучения ложилась на плечи педагога, то теперь она в большей мере определяется самим обучающимся; прежде реализовывалось умение обучаемых работать под руководством преподавателя, а ныне – умение работать самостоятельно.



Глава 2. Андрагогический подход к проектированию адаптивных систем образования взрослых

Сущность адаптации как центрального для образования понятия

Понятие адаптивности так или иначе присутствует как в традиционных, так и в новых областях педагогики.

В сущности, это центральное, наиболее общее для педагогики понятие. Так, В.В.Краевский и А.В.Хуторской в своей последней теоретической работе определяют содержание образования «как педагогически адаптированный социальный опыт», как человеческую культуру со всеми ее элементами во всей полноте социального опыта («Педагогика». – 2003. – №2.– С.3). Цель образования – подготовка человека к жизни в социуме, рождение различных компетенций для качества жизни в разных ее областях: природе, культуре, технике, социальных областях.

Учиться, чтобы жить, а не жить, чтобы учиться, – таков лозунг многих современных педагогов. Жить в новом времени и новых условиях, в динамически развивающемся обществе, с его сверхскоростными темпами развития, с ускорением темпов цивилизационного процесса и тем самым с ускорением старения знаний, изменением многих функций, их смыслового, семантического значения.

Образование помогает человеку включиться в жизнь, адаптироваться в ней. Но чтобы стать своего рода адаптатором, оно

должно само быть адаптировано к реалиям жизни человека, его потребностям; тем более это абсолютно необходимо человеку взрослому. Так, на Западе заметно расширяется тенденция в работе со взрослыми при повышении их квалификации к практико-ориентированному обучению, заменяющему культуросцентристскую, ценностно-ориентированную парадигму этой работы в системе повышения квалификации. Противопоставление, полное разведение этих тенденций как антагонистических неправомерно.

Однако и чересчур широкий «надпредметный» подход к такой практике не дает удовлетворения взрослым специалистам, поскольку не нацеливает их на решение конкретных профессиональных проблем.

Таким образом, налицо двойная направленность адаптации: через образование – адаптация взрослого человека к новым условиям его жизни и работы – и адаптация самого образования к жизни конкретных людей, живущих и работающих в определенных условиях.

Нооника и уровни адаптированности систем образования взрослых

Существуют различные уровни адаптации. Они хорошо определены в новой отрасли педагогики – ноонике, изучающей функционирование информационно-обменных процессов в обществе и между людьми. С позиций нооники все образование – это процесс адаптации человека к какой-либо среде (физической, экологической, социальной, культурной, дидактически назначенной).

Для решения вопроса об адаптивных принципах руководства образованием взрослых обратимся к положениям этой науки.

С точки зрения В.И.Сурнина, одного из адептов этой науки, образование делится на:

- 1) адаптационное (исходное, получаемое человеком естественным образом в процессе его жизнедеятельности);
- 2) контролируемое (получаемое человеком в ходе адаптационного образования каких-либо социальных структур);
- 3) направленное (получаемое человеком в ходе адаптационного образования, направленного какими-либо структурами с целью подготовки специалистов или разработки специальных

знаний, например, в техносфере, с помощью информационно-методических, технических и других средств).

Нооника ставит целью путем направленной подготовки специалистов (НПС) создание индустрии точных, выверенных, новых знаний, выраженных на языке операторской деятельности (ЯЗОД), строго сформулированных, чтобы избежать возможности отрицательного влияния человеческого фактора (аварии, сбои, катастрофы и т.д.).

Будучи направленной, прежде всего, на создание индустрии в области техносферы, нооника тем не менее включает в систему адаптационного образования социокультурные сферы:

- 1) библиотеки;
- 2) телевидение;
- 3) артструктуры (театры, кинотеатры, концертные залы и т.д.).

Для нас принципиально важным является то, что в основу исходного адаптационного образования в этой теории положены именно социокультурные сферы.

Но существует связь между всеми сферами адаптационного образования. К контролируемому адаптационному образованию относятся учреждения начального, среднего и высшего образования.

Функцию направленной подготовки специалистов – то, что на языке андрагогики называется повышением квалификации или последипломным образованием, выполняют ИПК, центры, курсы (классы), персональные учебные места. НПС осуществляется очными и дистантными формами с помощью ноон-технологий, ноон-стандартов, созданием адаптивных банков эталонного представления знаний, электронных документов и учебников, CALS-технологий.

Адаптационное образование осуществляется посредниками, признанными экспертами в реальном или отстроченном режиме времени.

Адаптационное образование во всех трех формах (исходном, контролируемом, направленном) при работе со взрослыми подчиняется принципам андрагогики. Именно в сфере образования взрослых адаптационные принципы работают в наибольшей мере, ибо образование идет не от идеального должного, а

от нужного «здесь и сейчас», адаптированного к потребителю, его целям, времени и месту.

В ноонике определяется различная степень жесткости или нежесткости адаптационных процессов в различных системах образования.

Первый уровень адаптивности – исходное адаптационное образование, получаемое человеком естественным путем в процессе его жизнедеятельности: в библиотеке, по телевидению и радио, через чтение газет, в процессе общения с людьми, в семье, в театре и других артструктурах.

Адаптивные принципы в условиях образования исходного, то есть естественного, по терминологии нооники, или самообразования, по традиционной терминологии, основаны на наибольшей свободе предъявления и проявления запросов личности и времени. Они наименее канонизированы и более других отвечают гуманистической парадигме образования и принципам андрагогики, о которых речь пойдет ниже.

В условиях исходного (естественного) образования взрослый сам устанавливает «правила игры» в предлагаемых обстоятельствах, то есть выбирает из имеющегося арсенала средств нужное ему содержание и доступные ему формы работы, а также стиль взаимоотношений с носителями этой информации во всех их видах: технологическими или «человеческими». Деятели образования и культуры в этой сфере прежде всего андрагоги, то есть лица, действующие не по принципам традиционной педагогики, а по принципам андрагогики: они фасилитаторы, медиаторы, адаптанторы.

Второй уровень адаптивности выявляется в условиях контролируемого обществом или государством образования, то есть в учреждениях дошкольного образования, полного среднего образования (школах, училищах, техникумах, колледжах, лицеях), а также в учреждениях высшего образования (институтах, университетах).

Учреждения последипломного образования и находятся в границах второго уровня адаптивности, и выходят из них в сферу самообразования, то есть естественного исходного образования.

В ноонике разработан особый, третий уровень адаптивности образования – система направленной подготовки специали-

стов (СНПС): классы, курсы, центры. Эта система является наиболее жестко адаптированной к работе со специалистами техносферы, ибо там влияние знания – неполного знания – незнания, профессиональной компетентности – некомпетентности напрямую связано с риском для цивилизации, для человечества в целом и конкретных людей. Число техногенных катастроф, связанных с человеческим фактором в разных областях, остро ставит вопрос о качестве компетентности специалиста, о точном знании им своей сферы и умении находить как стандартные, так и не стандартные решения проблем разного уровня. В этой сфере сочетаются строго контролируемые и неконтролируемые дидактические процессы.

При СНПС должен быть предотвращен конфликт разного понимания одних и тех же явлений. В связи с этим должны быть разработаны единый язык, единая система действий, единые стандарты. В техносфере важна одинаковая система действия с информацией, заложенная в международные стандарты ИСО. С этим связано рождение новых технологий в этой сфере, особенно в ее наиболее тонких и точных областях, так называемых CALS-технологий. Это идеология создания единой информационной среды для процессов проектирования, производства, испытаний, поставки и эксплуатации продукции. Системность информационного подхода заключается в охвате всех стадий жизненного цикла продукции – от замысла до использования. Интеграция достигается путем стандартизации представления информации в процессах проектирования, работы на производстве и т.д., что создает новые основы для преемственности в использовании информации.

СНПС призвана, по мысли ее авторов, снять кризис в технической дидактике при нарастающем потоке технической информации, создать научно-обоснованную «индустрию знаний». Создание такой индустрии новых знаний, точных, выверенных, действенных, требует строгой их формулировки на общедоступном, одинаково понимаемом языке, в частности, языке строгой операторской деятельности (ЯЗОД), чтобы избежать отрицательного влияния непонимания, разных трактовок этой информации.

В связи с этим актуально создание хороших терминологических словарей, глоссариев, тезаурусов для обеспечения выра-

ботки единой стратегии и политики в любой сфере деятельности. Вавилонская башня, строящаяся на наших глазах в некоторых сферах образовательной политики и ведущая к разобщенности под видом творческой индивидуальности, — игра опасная.

Но система направленной подготовки специалистов может быть адаптирована не только к техносфере. Строгая адаптация вузовской подготовки и последиplomного образования необходима, например, в области медицины, где факторы риска, связанные с человеческой жизнью, особенно велики и где цель образования состоит в обязательном достижении высокого профессионализма как на репродуктивном уровне мастерства, так и на креативном, творческом. Однако последний уровень в образовании должен проходить под контролем, так как есть риск получения отрицательных результатов экспериментальной работы с человеком и любой живой сущностью в целом.

Сходная система адаптации может проявляться в области экологического образования, в области обучения человека и человечества общению с природой.

События последнего времени, например история с пожарами в школах, показали необходимость более строгой системы направленной подготовки специалистов и в области педагогического образования. Качество школьной среды и качество самого процесса образования должно обеспечиваться иной, чем существующая, системой подготовки и повышения квалификации школьных педагогов. СНПС требует пристального внимания и осмысления в педагогике.

Учет запросов, потребностей и возможностей взрослых как андрагогическая основа адаптивности их образования

Рассмотрим принципы и условия адаптивности проектирования образовательных систем с позиций более общих и непреложных для образования взрослых, с позиций андрагогики.

В современном межпарадигмальном пространстве, как его называют исследователи, образование взрослых является одним из важных полигонов проверки действенности глобальных идей гуманизации обучения.

Но приняты ли жизнью эти идеи? Стали ли они нормой нашего педагогического бытия? Как показывает жизнь, они

достаточно сложно проявляются в педагогической реальности; это скорее идеал, нежели правило, но и в качестве идеала, то есть меры, критерия оценки явлений, они достаточно значимы для практики.

Однако дистанция от идеала до правила в разных сферах образования различна по величине. Есть сферы, где она более сближена, нежели в других, даже если все еще далека от идеала.

Полагаем, что такой сферой является образование взрослых как хороший полигон для проверки действенности гуманистических принципов. Это в целом объясняется, на наш взгляд, тем, что взрослые активнее защищают свои права на гуманизацию образования, они более осознанно относятся к своей образовательной практике, шире смотрят на себя, как на субъект образовательного процесса, а не его объект, как было прежде и остается, увы! почти правилом в реальной педагогической практике обучения детей. Зная по себе и своим детям достоинства и недостатки школьной системы обучения, взрослые не позволяют педагогам манипулировать собой, в силу своей независимости строже – и вместе с тем спокойнее – оценивают взаимоотношения обучающего и обучаемого. Для себя они требуют адаптивности в полной мере.

К сожалению, это не означает, что, став педагогами или родителями, они сами строго придерживаются субъект-субъектных отношений с подопечными. Осевшая в сознании и подсознании практика технократической, а не адаптивной парадигмы обучения, при большей простоте ее предъявления и проявления, дает себя знать у тех, кого учили или воспитывали в этой парадигме. Заметим кстати, что существующая перемена знаков (с плюса на минус и наоборот) приводит к тому, что остаются не лучшие стороны этой парадигмы и подчас теряются достойные продолжения¹.

¹ Прежде всего надо иметь в виду ответственность не только за процесс, но и за результаты обучения, хотя они и определялись отнюдь не так, как хотелось бы. Смещение акцента на ответственность за процесс, а не результат обучения – достаточно распространенное ныне явление в школьном образовании, где, если результаты плохие, легко обвинить в этом детей, родителей, обстоятельства, etc...

Став обучаемыми, взрослые не могут позволить себе по жизненным обстоятельствам (финансовым, временным, психологическим) безрезультатного обучения. Они учатся тому, что им нужно, и не учатся тому, что не нужно, даже если понимают это ограниченно, как свидетельствуют исследования; они хотят получить то, что им нужно для улучшения качества жизни – а иначе зачем обучение? «Загнать» на него ныне, как было прежде, никого нельзя ни юридически, ни практически. Если же в ряде случаев существует обязательность обучения взрослых (например, профессионального), это только повышает требования взрослых к его результативности, рождая позицию: послали, обязали – давайте обучайте, посмотрим, что получится. С другой стороны, взрослый в условиях принуждения может согласиться и на малую эффективность обучения, воспринимая его как формальное. Отбросив понимание обязательности обучения, взрослые обнажили тем самым истинную его цель – получение результатов, обученность.

Исходя из вышесказанного, отметим как главный принцип обучения взрослых – его обязательную результативность, гарантию получения нужного взрослому обучающемуся результата, улучшающего в чем-то качество его жизни.

Результат может быть различным: строгое стандартизованное знание, овладение необходимыми умениями, отработка навыков до уровня автоматизма, сущностное понимание профессиональных или общечеловеческих, общекультурных явлений, новый взгляд на них, рефлексия над их характером, расширение кругозора, укрепление глубинных ценностных ориентаций взрослого в условиях нередко их смены – все это и многое другое должно быть гарантировано любому взрослому, обучающемуся в той мере, в какой это ему необходимо, и он может это «здесь и сейчас» освоить, сделать личным достоянием.

Повышенная личная заинтересованность, повышенная практичность обучения должна быть принята во внимание прежде всего. В отличие от ребенка взрослый имеет на это безусловное право, не просто естественное, как у всех, а как бы юридически закрепленное статусом взрослого, самостоятельного человека, строящего по праву свою жизненную стратегию и свои отношения с образованием.

Поэтому индикатор результативности является ведущим в системе принципов оценки обучения взрослых и деятельности андрагога.

На безрезультатное обучение или малоэффективное обучение взрослый пойдет лишь по незнанию или по принуждению извне, что нынче встречается редко. Поэтому идет конкуренция способов обучения взрослых, при которой выживают те, которые дают результат, и прекращают существование нерезультативные способы.

Но результативность может обеспечить лишь педагог (или педагоги) с высоким уровнем профессиональной компетентности, которому взрослый может доверить часть своей судьбы – большую или меньшую, особого значения не имеет, ибо это все равно его судьба и взрослый оберегает ее от ненужного для него вмешательства, он имеет на это не только право, но и возможность это сделать.

Все слагаемые профессиональной компетентности андрагога он проверяет на себе, давая им оценку, определяющую выбор педагога и процесс учения-неучения. Отказываясь, как правило, от авторитарного педагога, он высоко ценит его авторитет.

Авторитет в глазах взрослого имеют свободное владение базовыми научными знаниями и умениями, эрудиция, педагогическое мастерство, стиль общения с обучаемым, высокая мера личной ответственности за результат, достижение которого происходит ненасильственным и не превышающим уровень возможностей обучаемого путем, способность разбудить скрытые возможности человека, вера андрагога в своего ученика и пробуждение этой веры у обучаемого.

Каждый из этих компонентов профессиональной компетентности как многофакторного явления подвергается диагностике со стороны обучаемого (а не только обучающего или эксперта), что делает их отношения отношениями сотрудничества. В системе человек-человек только паритетность взаимодействия срабатывает на нужный результат.

Но, говоря о результативности как главном принципе оценки обучения взрослых и деятельности андрагога, мы не должны забывать, что результаты по своей природе должны быть, как теперь говорят, экологически чистыми. Если эти ре-

зультаты, сколь бы значительны они ни были, антигуманны, противоречат нормам права, этики, общечеловеческим ценностям, направлены на дестабилизацию, ухудшение качества жизни человека или человечества, их нельзя признать продуктивными. Экологичность результатов – также один из принципов оценки качества обучения взрослых. От него нельзя абстрагироваться особенно сейчас, в пору существования явно или неявно проявленных антигуманистических школ и технологий, вплоть до криминалитета.

Весьма существенным принципом является и валеологичность достижения результатов. Чтобы достичь нужных ему самому результатов, взрослый, как правило, готов много трудиться, но в меру своих возможностей – временных, физических, так как число его обязанностей в жизни велико, и многие из них весьма значимы, незаменимы для него. Он может, конечно, перешагнуть через себя и эти обязанности, но делать это нормой не может и не должен. Следовательно, естественное вписывание обучения в жизнь, без вытеснения им других функций, особенно важно в образовании взрослых. Их нельзя сделать рабами обучения, как это делаем нередко мы, педагоги и родители, с нашими детьми, рождая у них, среди прочих болезней, еще и дидактогению, отвращение к школе от непосильных нагрузок, особенно у хороших учеников и в условиях повышенного уровня образования. Хорошее образование как цель должно быть соотнесено со средствами, вкладываемыми человеком в процесс образования: они не должны быть чрезмерными, непосильными для него.

Значительное увеличение ныне плотности информационных потоков требует осознания их сложного влияния на личность человека и особой, адекватной возможностям человека их выборки и структурирования. Не всякое много – хорошо. Знания, как известно, забываются. Исследования Института Гэллага показали, что у взрослых, закончивших школы в разных регионах мира, из содержания школьного обучения осталось лишь немного, и это немного – то, что перешло в функциональную грамотность, было постоянно востребовано жизнью. Все другое, даже очень важное с точки зрения науки, ушло. Но и оставшиеся знания стареют, особенно профессиональные. Определенные стабильного, обязательного, и вариативного ядра при обу-

чений является существенным в гуманистической стратегии образования.

Поэтому так важны способы достижения результатов как во время занятий, так и при подготовке обучаемых к ним. Плохо структурированное содержание, нечеткость цели и характера его предъявления являются не просто педагогическими ошибками, а нарушениями гуманистических основ образования взрослых. Они не терпят информационных шумов, засоряющих восприятие и мешающих результату, ибо в этом случае в сознании остается нередко не нужное, а ненужное. Оно должно вестись на строгом, точном общезначимом языке.

Современная педагогика ищет и находит продуктивные для человека технологии. Наряду с оправдавшими себя традиционными уже видами диалоговых, поисковых, исследовательских, игротехнических технологий родились такие, как имитационное моделирование, метод проектов, значительно модернизированный по отношению к эпохе его рождения, коллективные способы обучения в различных вариантах, микрообучение, суггестопедагогика, контекстное обучение, методы ЖФЭН, называемые у нас французскими мастерскими, система ЕФКСИС (единая фундаментальная комплексная ключевая информация связи – считывания) и др. Введение гипертекста, позволяющего человеку в нужный момент развертывать основное содержание до необходимых человеку размеров и форм, также дает возможность более живого соответствия свободной свертки-развертки информации индивидуальным запросам взрослого обучающегося.

Все это не отменяет видоизмененных классических технологий, которые становятся гуманистичными в силу соответствия целям обучаемого, особого, смыслонасыщенного современного содержания, валеологических способов его донесения, адаптированных к условиям жизни взрослого способов контроля за усвоением, объективных, но деликатных, гуманистических видов оценивания. Валеологичность достижения результатов тесно связана, таким образом, с владением андрагогом арсеналом продуктивных и сберегающих силы обучаемого технологий.

Как гласят международные «Правила правильного производства» Европейского сообщества (GMP EC) («Guide to Good manufacturing practice for medicinal products», Москва, 1998):

«Обеспечение качества — это широкая концепция, охватывающая все параметры, которые по отдельности или совместно влияют на качество продукции», так как качество должно обеспечиваться в процессе производства, а не просто контролироваться в готовой продукции (поскольку ряд особенностей конечного продукта при разнообразии технологий, видов оборудования, типов веществ нельзя определить при контроле готовых продуктов). Эта концепция во многом применима к любой области человеческой деятельности.

Принцип избирательности как основа адаптивности образования взрослых	Как весьма существенный принцип обучения отметим право взрослых на <u>избирательность отношения к целям, содержанию и способам реализации целей, диктующую им индивидуальный информационный запрос и индивидуальную программу его воплощения.</u>
--	---

Любые технологии базируются на разном сочетании общих для всех, общих для группы людей, свойственных лишь конкретным людям потребностей, возможностей и способов. Культура индивидуального выбора строится на отборе и особом сочетании коллективных, групповых и индивидуальных занятий. Можно было бы предположить, что взрослые предпочитают самообразование как основной вид образовательной деятельности, но он не эффективен без стимулирующей, организующей роли классических видов занятий. На помощь приходит сопоставление себя, своих ожиданий и запросов, субъективных предпочтений с коллективным видением той или иной проблемы. Индивидуальное ее видение, рождаясь на фоне общего, обогащает это общее еще одним человеческим вариантом картины мира.

Каждый выбирает себе и предпочтительные для него источники знания: слово педагога, научные и/или художественные тексты, зрительный ряд, TV, компьютерный язык, так как у каждого более развиты или зрительные, или слуховые, или моторные виды восприятия и памяти. Взрослые обучающиеся имеют право на свой темп в изучении курса или раздела, даже в условиях организованного обучения, на необходимое им лично количество повторов, меры упражнений и тренингов — ибо они решают свою жизненно важную проблему, позволяющую им изменять качество своей жизни. Жесткая нормированность,

стандартизованность целей и способов обучения иногда противоречат индивидуализации как принципу обучения взрослых. Рождение индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных образовательных программ наряду с коллективными или в совокупности с ними становится существенной тенденцией в образовании взрослых.

Но поскольку цели обучения не всегда достаточно понятны обучающимся, помощь в их осознании, рефлексия над ними способны предопределить культуру индивидуального выбора, постановки задачи и способов ее решения. Именно эта сторона проблемы – формирование культуры индивидуального выбора, индивидуального запроса – помогает достичь реального влияния образовательных технологий на качество жизни конкретного человека, перевести проблему из общечеловеческого в конкретно-человеческий план.

Технологии образования взрослых становятся адаптивными и потому гуманистичными, если достигают этого, если в результате выполняют одну из – или сразу несколько – функций: компенсаторную, стимулирующую, развивающую, инновационно-модернизирующую состав и структуру знаний, умений и навыков человека, его ценностные ориентации.

Развитие творческого потенциала любого человека, его скрытых способностей делать то, чего он не делал до обучения, есть важнейший психолого-педагогический принцип образования взрослых. Обучение при этом построено так, чтобы влиять на открытость человека новому, преодоление стереотипов, гибкость его мышления. При любом содержании обучения технологии, которые не затрагивают глубинную природу человека, а скользят по поверхности, создавая эффект приращения знаний, не задевающий личность, не гуманистичны по своей основе, ибо не затрагивают смыслообразующих, глубинных ценностей.

Закономерности взаимодействия человека с информационными потоками приближают образование взрослых к реализации созданной американскими учеными теории «скрытого поля», по которой процесс интересующей человека работы есть творчество.

Психологическая комфортность как принцип обучения, возможность общения всех со всеми – то есть как обучающихся

и обучаемых, так и обучаемых между собой – помогает самореализации человека, она обязательна при любом содержании и способе обучения.

Назовем последним один из существенных принципов обучения взрослых и деятельности андрагога – оптимистичность обучения, укрепление у взрослого человека, нередко страдающего различными комплексами, веры в себя, свои возможности. Желание и умение андрагога помочь взрослому освоить не дающиеся ему компьютерную технику или языки, освободиться относительно бесконфликтно, безболезненно от стереотипов мышления, адаптироваться к новым условиям работы или жизни, т.е. реально улучшить качество жизни – цель и принцип деятельности андрагога как медиатора и фасилитатора.

Но только в совокупности этот и другие принципы создают эталонную модель оценки деятельности андрагога, успешности или неуспешности адаптивности обучения взрослых. Это как сложная система – выпадение одного из ее элементов обескровливает всю систему.

Итак, принципами оценки деятельности по обучению взрослых, представляющимися нам существенными, являются результативность, экологическая чистота результатов, валеологичность их получения, право взрослых на избирательность, реализующееся в индивидуализации образовательного маршрута, психологическая комфортность обучения, направленность его при любом содержании и видах на развитие творческого потенциала взрослого, оптимистичность обучения.

Пройдя различные этапы своего собственного непрерывного образования, познав его достоинства и недостатки, взрослые могут и должны хотя бы для себя построить действительно человекообразную, адаптированную к его потребностям и возможностям систему образования и через нее влиять на другие сферы образования, сменив позицию «человек для образования» на «образование для каждого человека», то есть решать вопросы адаптации к человеку образовательных систем в целом.

— . —

Глава 3. Интегративный подход в развитии адаптивного образования взрослых

В завершение Европейского года «образования в течение жизни» Совет Европы провозгласил, что принципы, поддерживающие стратегию образования в течение жизни, исходят из фундаментальной цели образования и профессиональной подготовки и служат индивидуальному, культурному, социальному и экономическому благополучию и повышению качества жизни всех граждан.

Образование взрослых в XXI веке и проблемы интеграции

Таким образом, в XXI веке образование должно стать индивидуальным правом и коллективной ответственностью. Реализация концепции образования в течение жизни является в настоящее время столь же важной социальной целью, какой было введение единого базового образования в начале века. Как следствие мы получим в своем роде революцию в образовательных системах, в содержании программ обучения и образования, причем в значительной мере это будет осуществлено благодаря междисциплинарным подходам в смежных областях (С. Грубер, Генеральный секретарь Европейской ассоциации образования взрослых) (Gruber Sigi. «Lebenslanges» Lernen – Ein Muss für die Zukunft / Soll und Haben – eine Bildungsbilanz/ Wien, 2001. – S.18-20).

При определении роли и места интегративного подхода в адаптивных системах образования взрослых целесообразно исходить из необходимых человеку XXI века характеристик. Это «глобальность мышления, при способности действовать локально, ощущая себя частью Человечества и принимая тем самым на себя ответственность за последствия своих деяний. Это способность к решению проблем любого уровня, начиная с семейных, кончая государственными, с позиций ненасилия. Наконец, это – креативность, способность и готовность к творчеству как способу бытия в постоянно меняющихся условиях».

Эти характеристики могут служить ориентирами как для выработки наиболее общих целей развития адаптивных систем образования взрослых, так и определения их частных задач. Для реализации каждой из них интегративный подход играет

существенную, в ряде случаев доминантную роль. Поясним кратко это положение.

Люди каждой исторической эпохи считали, что живут в особенное время. Это верно, поскольку для каждого живущего его эпоха – наивысшая. Кроме того, историческое время неповторимо и уникально. Тем не менее конец XX и начало XXI века поистине необычны. Человечество получило возможность в кратчайшие сроки уничтожить почти все живое на планете. Подобной ситуации не было никогда. Продолжение стихийного развития современной цивилизации в прежнем направлении – усилении контрастности природных условий, ускоренно растущем потреблении природных ресурсов и загрязнении биосферы – требует как коллективной, так и индивидуальной ответственности каждого человека за обоснованность каждого своего поступка (Баландин Р.К., Бондарев Л.Г. Природа и цивилизация. – М.: Мысль, 1988. – 393 с.). Новое видение мира, понимание личной ответственности за его судьбу, развитие целостного глобального мышления, базой которого являются прежде всего особым образом сконструированные интегративные знания, постепенно становятся неременным условием выживания человечества и каждого индивидуума (Савицкий И. О философии глобального образования / Философия образования для XXI века. – М., 1992. – С. 9-18). Действительность в миропонимании людей должна быть представлена не как собрание разрозненных элементов и фрагментов, а как интегрированная целостность. Это положение должно быть трансформировано в одну из ведущих наиболее общих целей образования взрослых.

Оптимальное решение взрослым человеком различных проблем как одна из целей современных систем образования взрослых прежде всего заключается в овладении им способами ориентирования в самых разных слоях и ситуациях современного мира, понимании границ своей компетентности, вычленении проблем, осознании подходов к поиску их решения. Проблема компетентности как одна из целей образования справедливо ставится многими исследователями. «Главным звеном в цепи кризисных явлений и проблем, с которыми человечество столкнется в начале третьего тысячелетия, является кризис компетентности современных людей» (Змеев С.И. Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых. – М.: ИООМОРФ,

1999. – 215 с.). Достижение этой цели возможно лишь на основе овладения людьми системой знаний интегративного характера, которая, как мы отметили выше, служит основой развития соответствующего мышления.

Образование взрослых должно адаптироваться к происходящим изменениям в характере человеческой деятельности, одно из которых можно условно обозначить как трансформацию из трудовой деятельности в творческую (Трансформации в современной цивилизации: постиндустриальное и постэкономическое общество // Вопросы философии. – 2000. – № 1). Проблема достижения творческого уровня деятельности, развития мастерства требует особого качества труда, выраженного способностью интегрироваться с любым опытом, превращая его в средство решения профессиональных задач и собственного профессионального роста.

Роль интеграции в образовании при адаптации взрослого к социуму и природной среде	Способность к обобщению при интерпретации различного рода информации в плане развития ведущих идей данной области знания, включению различных фактических знаний в его общую систему знаний может быть сформирована в процессе образования на основе интегративного подхода.
---	--

Успешность современных систем образования взрослых в значительной мере связана с их возможностями способствовать адаптации – процессу взаимодействия личности и окружения, который преследует цель установления определенного соотношения сторон, оптимального для их совместного функционирования и развития.

Ведущими линиями адаптации являются адаптация к социуму и природной среде. В современной социально-экономической ситуации, характеризующейся становлением новых форм хозяйствования, реформированием социальных институтов, кризисными явлениями, адаптация взрослого населения к жизни в социуме сопряжена с большими трудностями. Ломка привычных стереотипов поведения, требований к труду дезориентирует взрослых, вызывает у многих неуверенность в завтрашнем дне, утрату привычных ценностей. Существенным фактором предупреждения дезадаптации взрослых является формирование адаптивности – интегрального свойства лично-

сти, которое способствует успешному и достойному приспособлению человека к жизни, интегративному направленному взаимодействию элементов сознания и поведения субъекта и ценностей системы внешней для него среды с целью преодоления рассогласования этого взаимодействия.

Колоссальную роль играет адаптация к природной среде, нацеленная на гармоничное существование человека и природы. Решение этой проблемы, глобальной по своему характеру, также во многом специфично для россиян, во многом ориентирующихся на созерцательность, центрацию на глобальных смысложизненных проблемах, умозрительные способы их анализа (А.В.Юревич. Психологические особенности российской науки // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 11-23). Все это традиционно делало и делает малозначимыми и слабо развитыми способы реализации научнообоснованного природопользования.

Целостное философско-педагогическое понимание адаптивного образования предполагает представление его как сложной социальной системы, проявляющей способность гибкого реагирования на меняющиеся социально-экономические и природные реалии и соответствующие им индивидуальные и групповые образовательные потребности и запросы, обеспечивающей доступ индивидов к образовательным ресурсам в течение всей жизни, представляющей широкий спектр образовательных услуг, сочетающих образование в рамках различных образовательных учреждений.

Адаптивная модель непрерывного образования направлена на удовлетворение корпоративных и индивидуальных запросов населения и обеспечение каждому обучающемуся индивидуального вектора роста и развития в сфере профессиональной деятельности (Фатыкина Р.М. Культура педагогического общения и ее формирование у будущего учителя. – Уфа: Башгоспедуниверситет, 2000. – 165 с.).

При уточнении специфики адаптивности в системах образования взрослых необходимо иметь в виду, что адаптивность и адаптивные процессы по-разному рассматриваются в психологии, социологии, естествознании и других науках. Системы образования взрослых, «снимая» специфику адаптационных процессов из других областей, берут у них необходимое для вы-

полнения исходного целеполагания, в котором особое место занимают развитие глобального мышления, целостного мировосприятия, компетентности, креативности.

Интегративные факторы в различных аспектах адаптивного обучения

При раскрытии научно-практических основ моделирования адаптивных систем образования взрослых вычлняются такие направления, как психологическая, организационно-целевая, содержательная, технологическая и управленческая адаптация. Понятно, что все эти направления органично связаны друг с другом. Остановимся вначале на раскрытии некоторых аспектов, связанных с психологической адаптацией в контексте интегративного подхода.

Известно, что в адаптации различают две составляющие: ассимиляцию и аккомодацию. Ассимиляция – усвоение норм поведения и следование им с помощью уже сформировавшихся психических функций. Аккомодация – изменение схем поведения, не вполне соответствующих принятым нормам; в результате появляются новообразования. Особую актуальность в образовании взрослых сейчас приобретает вторая составляющая адаптации, что связано с необходимостью самоопределения человека в ситуации характерных для нашего времени стремительных изменений. Изменения затрагивают практически все сферы. В современной культуре каждый день возникают все новые противоречия, разнообразные идеи. Это приводит к тому, что «сталкиваются противоположности восприятия, они сотрясают нашу духовную вселенную..., пронизывают защитный экран сознания» (Тоффлер Э. Третья волна. – М., 1999). Одним из основных новообразований адаптированной личности является динамичная внутренняя картина мира. Динамичность – способность к самоизменению, осуществляемая на основе заложенного фундамента, возможность встраивания новых фрагментов, совместимых с уже имеющимися или отказ от некоторых из них, постановка новых целей – то, что позволит личности реализоваться в современном сложном и противоречивом существовании. Развитию подобной динамичности должна служить определенная система знаний, имеющая в основе интегративный подход к ее формированию.

Рассматривая особенности социального мышления в нестабильном обществе, К.А.Абульханова-Славская установила связь между степенью адаптированности человека к социуму и различных сочетаний в его структуре таких характеристик, как восприятие себя субъектом или объектом общественной жизни, стереотипность или креативность мышления, наличие ценностной иерархии так называемых «новых ценностей». Вдвойне адаптированными оказались категории населения, обладающие способностью к проблемным решениям, принявшие на себя «новые» ценности, то есть обладающие определенной динамичностью мышления (К.А.Абульханова-Славская. Личностные типы мышления // Когнитивная психология. Материалы финско-советского симпозиума. – М., 1986. – С. 154-172).

Отметим, что одним из наиболее адекватных для описания проблемы формирования целостного мировосприятия на основе интегративного подхода является феноменологический метод, которым пользуется гештальт-психология. В ее рамках предложено понимание мышления как преобразование структуры феноменального поля, перецентрирование ситуации. С данной точки зрения, внутренний мир человека представляет собой иерархию целостных психических форм, воспроизводящих не просто совокупность внешних условий и объектов, а целостность ситуаций, образуемых жизнедеятельностью человека. Тогда мышление – это усмотрение (постижение) в отраженных формах реальных тенденций, которые определяются именно целостностью ситуации. Это возможно благодаря способности человека к новой перекombинации, переконструированию ситуативных факторов, сохраняющих, однако, исходную целостность ситуации.

Кратко рассмотрим один из аспектов, имеющий особую важность, связанный с проблемой формирования целостного представления об отдельных объектах, явлениях, природе и мире в целом, подходы к решению которой целесообразно осуществлять на основе интегративного подхода. Он обусловлен существованием органической взаимосвязи между диспозиционно-ценностными структурами (установками, интересами, мотивами) и собственно когнитивными операциями. Известно, что благодаря этой взаимосвязи у человека развивается способность подходить к изучаемому объекту целостно, интегрированно

но, проигрывать мысленно разные его альтернативы и вероятные пути его развития. На этой психологической основе человек становится все более способным понимать мир и свое место в этом мире (Кулюткин Ю.Н. Формирование глобального мышления как педагогическая проблема // Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование. – СПб.: ГУПМ, 1994. – С. 8-13.). Таким образом, целостное отношение человека к природе и миру в целом есть одновременно и гуманистическое отношение в системах «Человек – Мир», «Человек – Природа».

Научный подход к изучению проблемы интегративного подхода в реализации *содержательной адаптации* в образовании взрослых предполагает краткое обоснование самого понятия «интеграция». Осуществим это в аспекте рассматриваемой проблемы. «Интеграция» (от латинского слова *integer* – целый) – обозначает создание неразрывно связанного, единого, цельного. В современной литературе предлагается большое количество определений этого понятия. Приведем вначале те, которые имеют наиболее общий характер. С позиций философии, интеграция – «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы – в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии. В ходе процессов интеграции в системе увеличиваются объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействия между элементами...» (Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с., С.215).

Специфика научно-интегративных процессов современного периода состоит в том, что они все больше соединяют различные комплексы и группы наук, тогда как раньше носили преимущественно "локальный" характер, не выходили за пределы одной группы наук или даже одной дисциплины. Иными словами, в общей массе интегративных процессов происходит непрерывное увеличение веса высших, наиболее кардинальных и сложных видов синтеза знаний. В процесс интеграции научного знания все активнее вовлекаются общественные и гуманитар-

ные науки, тогда как в прошлом сфера проявления соответствующих тенденций ограничивалась почти исключительно естественными науками (Готт В.С., Семенюк Э.П., Урсул А.Д. Категории современной науки. — М.: Мысль, 1984. — С.33–34).

Феномен интеграции в содержании образования взрослых

Феномен интеграции в содержании образования взрослых является сложным, многомерным как по его отдельным аспектам, так и по концептуальному пониманию самой сущности интеграции в образовании. В настоящее время накоплен опыт вариативных подходов к

пониманию целей интеграции в образовании в целом, ее задач, механизмов осуществления, а также способов, типов, форм, уровней и т.д.

Остановимся на рассмотрении названных проблем в рамках освещения интегративного подхода в содержательной адаптации образования взрослых, представив механизм отбора и конструирования содержания учебного материала интегративного характера. Напомним, что особым этапом в процессе его конструирования является определение системообразующего фактора или стержня — нахождение основания для объединения. Определить системообразующий фактор (интегратор) — значит, выявить доминанты, ведущие к организации определенных компонентов в систему, обнаружить специфические основания возможных связей между ними. В содержании образования интеграторы, как правило, аналогичны интеграторам в науке. Они обусловлены как внутренней логикой развития наук, так и деятельностным аспектом интеграции наук. В то же время они опосредуются специфическими целями образования на современном этапе. Интеграторами могут быть идеи, категории, а также другие компоненты содержания, например, общенаучная теория, комплексное явление или объект изучения ряда наук, фундаментальные компоненты знаний. Интегратором в содержании образования могут стать глобальные проблемы современности, а также общие для ряда наук методы исследования. Интегрирующим фактором, объединяющим естественные, общественные и технические науки, может быть принцип историзма. Что же касается механизма собственно интеграции содержания образования, то разными авторами перечисляются способы, приемы и средства интеграции, свойственные инте-

грации в «большой» науке: экстраполяция, фундаментализация, категориальный синтез и ряд других (Максимова В.Н. Интеграция образования как научно-педагогическая проблема // Проблемы интеграции в естественнонаучном образовании. Ч. II. – СПб.: ГУПМ, 1994. – С. 8-11).

В процессе создания новой структуры учебного материала интегративного характера следует иметь в виду, что системообразующий фактор существенно меняет функциональное назначение знания. Любой из компонентов содержания может легко превращаться из причинного в следственный, из основного во вспомогательный, из базисного в выводной и обратно.

При решении проблемы интегративного подхода в развитии адаптивных систем образования взрослых мы полагаем, что в данном случае необходимо опираться прежде всего на так называемую объектную интеграцию знаний.

Для раскрытия вопроса об объектном характере интеграции знаний в образовании взрослых необходимо обратиться к логике и методологии научного познания, где под объектом понимается некоторое явление действительности (система, процесс и др.), взятое во всей своей многогранности и полноте. Что же касается предмета исследования той или иной науки, то им называется определенная сторона (или "срез") сложного объекта, выделенная из него при помощи языковых средств данной науки и подлежащая изучению используемыми в ней методами. Следовательно, в одном и том же объекте может быть выделено целое множество предметов, причем не только строго отграниченных, но зачастую и пересекающихся. Так, например, человек един, а исследуется он многочисленными медицинскими и другими науками; земной шар не только единый, но и в определенном смысле единственный объект, но его изучают очень многие геологические, географические и другие науки. Каждая наука рассматривает объекты и явления с какой-то одной стороны, выделяет из реального мира какой-то определенный тип свойств и отношений. Благодаря осуществляемой в науке интеграции по предмету достигается единство описания и объяснения некоторых сторон явлений.

Возможность и целесообразность интеграции знаний по предмету практически ни у кого не вызывают сомнений. Это классическая форма построения и развития наук (и учебных

дисциплин), уже давно ставшая привычной, понятной и достаточно хорошо изученной. Следует подчеркнуть, что она является также и относительно простой. Последнее связано с тем немаловажным обстоятельством, что интеграция по предмету базируется на общенаучном методе абстрагирования, который основательно исследован и тоже является сравнительно простым (в смысле разнообразия форм реализации). Интеграция же знаний по объекту базируется лишь отчасти на абстрагировании, но главным образом на обобщении, которое на поверку оказывается весьма сложной и постоянно развивающейся системой методов и приемов. Предметная интеграция знаний позволяет ускорить процесс практического овладения объектом, но делается это за счет существенного упрощения стоящей перед исследователями задачи: мы обретаем власть не над объектом как целым, а только над определенной его стороной. Цена, которую приходится платить за экономию сил и времени при предметной интеграции знания, – это проигрыш в полноте практического овладения исследуемым объектом. Всестороннее, целостное изучение какого-либо объекта может быть достигнуто лишь при концентрации знаний о всех его сторонах в рамках единой науки (в образовании - учебного предмета), то есть в результате осуществления объектной интеграции знаний.

При рассмотрении *содержательной адаптации* особо выделим задачу развития экологической культуры взрослых как основы стратегии и тактики современного человека во всех сферах жизнедеятельности.

Наибольший удельный вес в совокупности экологических знаний имеет определенная система знаний интегративного характера. Следует отметить, что уровень владения ею многими взрослыми людьми не отвечает современным требованиям организации научно обоснованного природопользования в различных сферах жизнедеятельности. Во многом это связано с нереализованностью потенциала естественнонаучного образования, получение которого пришлось у взрослых людей на период, когда его содержание и структура не определялись приоритетностью концепции гармоничного развития человека и природы, необходимостью принятия ответственности за регуляцию природных процессов. Необходимо всеми возможными средствами современного образования поднять соответствующий об-

разовательный уровень взрослых людей, ориентировать их на осознание своей роли, в том числе в воспитании у своих детей и внуков чувства ответственности за будущее, за создание гармоничных взаимоотношений между обществом и средой обитания.

Отметим еще несколько существенных для содержательной адаптации положений, делающих актуальной реализацию интегративного подхода в образовании. Целесообразно формирование и развитие представлений взрослых о ведущих критериях современного научного знания. В наше виртуальное время, когда для многих людей физическая и математическая реальность – ничто по сравнению с реальностью информационной, критическое отношение людей к критериям научности знания является особенно актуальным. Оно с большой долей вероятности позволит взрослым людям не отдать свое сознание на механическое заполнение в современном информационном пространстве в ситуации, когда человечество постепенно теряет иммунитет к мифу, лозунгу, к беспочвенной наивной вере в пустые слова. Распространенным явлением стали следствия, вызванные существованием соответствия между когнитивной структурой дискурса газетных сообщений, речей политических ораторов и т.д., с одной стороны, и ментальной структурой, или социальной логикой аудитории, которая воспринимает эти сообщения – с другой (Московичи С., Бунини Ф. Являются ли предвзятые сообщения более эффективными, чем сообщения непредвзятые // Психологический журнал. – Т. 81. – № 3. – С. 20-33).

Необходимо формирование современных интегративных представлений взрослых, соответствующих такой характеристике науки, как вид знаний, который, «по определению, внекультурен, или сверхкультурен, или универсально культурен». Направленность на решение этой задачи образования взрослых должна приводить к развитию разума как универсального, культурного измерения всех людей, предполагающего ссылку на опыт в той мере, в какой нечто, переживаемое в опыте, нелокализуемо и не может быть приписано только одной культуре. Существенно осознание взрослыми людьми значения научного аргумента, дискуссии, понимания того, что указания на факты – универсальны, в отличие от мысленных образований, прису-

щих той или иной культуре (Мамардашвили М. Мой опыт нетипичен. – СПб.: Азбука, 2000. – 397 с.)

В то же время такое знание о науке необходимо интегрировать со знаниями, лежащими в основе социокультурного подхода. Опора на интеграцию естественнонаучного и гуманитарного знания позволяет усилить аксиологический компонент учебного материала, что неизбежно приводит к качественно новым характеристикам знаний. К числу отличительных особенностей таких знаний относится и то, что они лежат в основе системного и вероятностного стилей мышления. Стремление придать современной постнеклассической науке социокультурную аксиологическую направленность, как ее гуманитарным отраслям, так и естественным и техническим, призванным служить саморазвитию, самоорганизации человеческих способностей, возможностей, задатков, совершенствованию личностных качеств, должно безусловно находить отражение в содержании адаптивных систем образования взрослых.

Интеграция знаний из различных областей является необходимым условием формирования общей культуры современного человека. «Взрослый человек не может быть политиком, историком, техническим специалистом, философом и т.д. одновременно. Но он имеет право почерпнуть знания из этих областей, поскольку это необходимо для самоориентации» (Лесохина Л.Н. К обществу образованных людей... Теория и практика образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 1998. – С.49-50). При этом важно, чтобы в созданных и обновляемых категориальных структурах эти знания включались и интегрировались в систему миропонимания взрослого человека.

С возрастанием объема информации интегративность учебного материала приобретает еще одно, напрямую связанное с его основной смысловой направленностью значение – становится особенно актуальной компактность знаний интегративного характера, отражающих ведущие идеи данной дисциплины или области знания, позволяющая минимизировать объем представляемых знаний.

Существенным принципом конструирования содержания образования взрослых в различных адаптивных системах является принцип «интегративного согласования», определенный и реализованный в отечественном опыте для обучения выпускни-

ков педагогических училищ, получающих высшее педагогическое образование (Есаулова М.Б., Лобанова Н.Н., Соколовская Е.А., Шадрина Т.В. *Альтернативное высшее педагогическое образование для выпускников педучилищ и колледжей / Современные ориентиры в образовании педагогов.* – СПб.-Иркутск: ИОВ РАО, 1998. – С.43-53). Одной из ведущих линий реализации принципа интегративного согласования является обнаружение сходства и различий между «старым» и «новым» знанием, разрешение возникающих противоречий. Приобретаемые знания и опыт обеспечивают расширение поля зрения на ситуацию, интерпретацию ее из разных перспектив. Позиция Д.Дьюи, исходящая из того, что ситуация – не единичный объект или событие и не набор объектов или событий, а контекстуальное целое, обуславливает понимание профессиональных знаний, позволяющих видеть ситуацию из разных перспектив, «расширительно», и подразумевает включение в них соответствующего набора знаний. Добавим, что эти знания целесообразно конструировать интегративно, вокруг доминант, которыми в зависимости от поставленных задач могут быть определенные проблемы, идеи, методы и т.д.

Первоочередными задачами становятся удовлетворение самых разнообразных индивидуальных образовательных потребностей и интересов взрослого человека, расширение их сферы как основы развития адаптивности и мобильности человека в быстро меняющихся условиях современного мира. Существенно то, что субъективная личностная значимость знаний зачастую не равнозначна знаниям, необходимым для осуществления принципов научно обоснованного природопользования, следования экологическому императиву. Известно, что общественная ценность образования и его значимость для отдельного человека – понятия не тождественные. Для адаптации взрослых людей к современным условиям жизни в биосфере и социуме необходимо расширение сферы их потребностей.

Интегративные функции технологической адаптации

С перечисленными положениями тесно связаны особенности *технологической адаптации*. Известно, что в ходе выполнения людьми своих ролей в социальных институтах они адаптируются к культурным ценностям, решая, какое поведение будет более соответствовать тем или дру-

гим из них. В выборе технологий адаптивных систем образования взрослых целесообразно ориентироваться на те, которые могут эффективно моделировать этот процесс, позволяют осуществлять обучение контекстом деятельности, воспроизводящей реальность в учебных условиях, имитирующей деятельность людей в различных ситуациях и областях, помогают людям овладеть теми приоритетными культурными ценностями, которые выражают социальные институты общества в своих целях и способах деятельности.

Необходимость развития мышления (одной из характерных черт которого является системность), овладения новыми идеями, специфика мотивации образования взрослых также диктуют определенные требования к технологиям в адаптивных системах образования взрослых. На основании теоретических и экспериментальных психологических исследований в литературе приводятся выводы о том, что общим условием, формирующим то или иное мышление, является проблемная ситуация.

Такой вывод согласуется с принятым в настоящее время в психологии деятельностным подходом, доказывающим, что развитие личности человека, его мышления, усвоение всех теоретических знаний и соответствующих им практических знаний и умений осуществляются лишь в активной деятельности. При пассивном отношении и восприятии нельзя сформировать ни прочных знаний, ни глубоких убеждений, ни гибких умений. 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 образования взрослых заключается в том, чтобы, включив взрослого учащегося в самостоятельную учебную деятельность, осуществить процесс рефлексивного управления, развивающего у учащегося способность к самоуправлению своей деятельностью, к развитию определенных параметров его мышления (Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.; Мышление учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 103 с.; Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с).

В монографии «Мышление учителя», анализируя проблему взаимовлияния теоретических знаний и педагогического опыта учителя (Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская), авторы отмечают невозможность прямого переноса теоретических знаний на решение практических проблем, которое осуществляется с соответствием с логикой практических действий. Моделирование педагогических ситуаций, работа с ними – технология, которая позволяет преобразовывать и синтезировать знания, полученные при изучении отдельных теоретических дисциплин, и использовать их для решения практических задач.

Подобные интерактивные приемы организации учебной деятельности являются наиболее эффективными для обучения практически любой аудитории взрослых людей. Обучение контекстом деятельности, воспроизводящей реальность в учебных условиях, личностная вовлеченность обучаемых в процессы познания и самопознания являются особенно значимыми в образовании взрослых, когда стоит задача овладения принципиально новой методологией отношения к миру и адекватными способами взаимоотношений с ним. Также существенное значение для приоритета данных технологий имеют и особенности формирования структуры мотивации взрослого человека. Взрослые люди непременно подвергают критическому анализу новую информацию, сравнивают предлагаемые решения с проверенными ими самими и доказавшими свою «жизнеспособность» на практике. При необходимости овладения нетрадиционной структурой знаний интегративного характера, новыми подходами к получению информации особенно вероятно возникновение у обучающихся конфликта между новыми и имеющимися знаниями или приход на смену познавательному интересу пассивного скепсиса или открытой негативной установки, активного неприятия нового (Арутюнов Ю.С. Методика разработки конкретных ситуаций. – М.: ИПК ГКНТ, 1980. – С.6). В этом случае максимальная самостоятельность в овладении новыми установками играет самую существенную роль.

Таким образом, интегративный подход в образовании взрослых может способствовать формированию структуры, своеобразного каркаса знаний интегративного характера, позволяющих человеку адаптироваться к окружающему его миру, интерпретировать любую информацию, уметь видеть проблемы

и знать возможности поиска их решений, осознавать границы своей компетентности в решении различных проблем. Это связано со сменой ряда традиционных установок, развитием способности к системному мышлению.

Интегративный подход как неотъемлемое качество развития адаптивных систем образования взрослых является условием и в значительной мере основой реализации всего спектра целей современного образования взрослых от наиболее общих к частным, формируя адекватный тип мышления, целостное мировоззрение, системность знаний, компетентность различных уровней.



Глава 4. Адаптивные функции информационной педагогики и технологии обучения взрослых

Девяностые годы двадцатого столетия ознаменованы тем, что человечество вступило в новую фазу своего развития – информационную. Появился первый отечественный словарь, идентифицирующий словоформу *информационное общество* как историческую фазу развития цивилизации, когда жизнь и деятельность человека прежде всего связаны с созданием, переработкой и использованием *информации*.

Одной из основных характерных особенностей нового этапа развития общества становится лавинообразный поток различного рода обрушивающейся на человека информации.

Черты информационного общества

Так, по данным, приводимым С.Х.Карпенковым¹, объем научной продукции за каждые 15 лет (половина средней разницы в возрасте между родителями и детьми) возрастает в e раз ($e \approx 2,72$ – основание натурального логарифма). Отсюда вытекает, что за каждые 60 лет научная продукция увеличивается примерно в 50 раз, а технологии, разрабатываемые на основе полученных результатов, появляются вновь или совершенствуются уже каждую неделю.

¹ Карпенков С.Х. Основные концепции естествознания. – М.: ЮНИТИ, 1998. – 208 с.

На фоне столь ускоренного темпа технологизации общества возникла идея, высказанная экономистами, что информацию и знание, как высшую ее форму, можно производить, перемещать, продавать и покупать, как любой продукт. Исходя из этой посылки многие исследователи, изучая современные тенденции развития социума, приходят к выводам, что адаптация общества к информационным ценностям определяется сегодня, главным образом, уровнем интеллектуализации его членов, их способностью производить, усваивать и использовать на практике новые знания, приборы и материалы, а также новые технологии. Изменяются орудия и предметы труда: основным предметом труда становится информация, а в качестве орудий труда выступают новые информационные технологии. Приоритетным над материальным становится производство информационных ценностей. Информация и знания рассматриваются теперь как основной стратегический ресурс общества.

Наиболее детальную характеристику основных черт новой фазы развития общества дал американский социолог Д.Белл:

- основным принципом, определяющим адаптацию и развитие в информационном обществе, становится знание;
- основной сектор производства определяется количеством и качеством предоставляемых населению услуг;
- главный контингент рабочей силы – служащие, работающие с информацией, знаниями, символами;
- управленческая группа, соединяющая производственные и информационные ресурсы, формируется из специалистов администраторов-исследователей; основополагающей производственной единицей является исследовательский институт и сервисный центр;
- высший уровень потребностей личности определяется ее знаниями и самореализацией;
- временная перспектива развития общества ориентирована в будущее в отличие от индустриальной фазы развития, апеллирующей адаптацией к настоящему времени;
- социальная коммуникация и адаптация определяются отношением «человек – человек», в то время как в преиндустриальной фазе имело место отношение «человек – природа», а в индустриальной фазе – «человек – машина»;

– движущей силой развития общества становятся информация и технологии обработки знаний;

– стратегическим ресурсом развития делаются образование и умственный потенциал;

– основной вид технологий – умственная технология, пришедшая на смену механизированной;

– методы управления и принятия решений основываются на построении адаптивной модели базы принятия решений, с широким привлечением теории системного анализа.

Итак, все вышесказанное позволяет констатировать исключительную актуальность такого компонента, как *опережающее знание*. Каждому члену общества должно быть предоставлено право удовлетворить потребность в знаниях в различных социальных институтах, где он может получить среднее, профессиональное, высшее или дополнительное образование. А поскольку именно педагогике как науке вменяется в прерогативу изучение сущности, закономерностей, принципов, методов и форм организации процесса передачи накопленного социального опыта, необходимого для успешного функционирования в обществе, возникает проблема исследования степени ее адаптации к изменившимся современным условиям.

Педагогика как научная дисциплина традиционно взаимодействует со многими другими областями знаний – такими, например, как философия, психология, социология, медицина, физиология и многие другие.

Стремительный научно-технический прогресс привел к формированию новой отрасли научного знания – информатики, а, как известно, наиболее часто точки развития науки находятся на стыке ее различных областей. Так, на стыке информатики и педагогики зародилось новое научное направление – информационная педагогика.

Еще 20 лет назад Б.Г.Ананьев с известным оптимизмом прогнозировал подобный исход развития научной мысли: «На основе объединения технических и педагогических наук, инженерной и педагогической психологии строится новая техническая или индустриальная педагогика... Педагогическая техника

и технология становятся крупнейшим центром объединения педагогических и технических наук»².

Несколькими годами позже И.Марев³, обосновывая естественный процесс внедрения в педагогику кибернетических теорий о системах и управлении ими, отмечал, что решение назревших научных и социальных задач по созданию новых теорий в педагогике и дидактике и их интеграции предполагает использование технических средств в учебном процессе, создание и использование новых дидактических материалов, контролирующих и обучающих программ, конструирование систем «человек – машина» для обучения на базе так называемого гибридного интеллекта, что позволит интенсифицировать и оптимизировать функционирование и развитие дидактических, а в более широком смысле и педагогических систем на всех уровнях и во всех формах образования.

Продолжая эту мысль, Г.Воробьев⁴ подчеркивает, что кибернетика стучится в школу, возникает педагогическая кибернетика – «наука об оптимальном управлении учебно-воспитательным процессом, педагогическими системами, наука о технологии обучения на основе кибернетического подхода и использования вычислительной техники».

Современный период развития педагогической теории можно с полным правом назвать четвертым⁵ этапом ее становления, связанным с информационной фазой развития общества и, как уже отмечалось, идентифицируемым как информационная педагогика.

У истоков зарождения нового научного направления в педагогике стоят такие ученые, как Г.А.Бордовский, Г.Г.Воробьев, В.А.Извозчиков, И.Марев, И.А.Румянцев, Ю.И.Советов и др.

² Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М., 1980. – С.95-96.

³ Марев И. Методологические проблемы дидактики. – М., 1987.

⁴ Воробьев Г.Г. Кибернетика стучится в школу. – М., 1986.

⁵ И.Марев выделяет на этом пути три исторических периода: первый – время донаучного педагогического и дидактического творчества от древности до "Великой дидактики" Я.А.Коменского; второй – от Я.А.Коменского до 70-80-х годов XX столетия – период плодотворных педагогических и дидактических теорий, формирования соответствующих законов и закономерностей; третий – внедрение в педагогику кибернетических теорий.

Появился и первый словарь, включивший определение нового терминологического образования: **информационная педагогика – профессионально-специальная педагогика, ориентированная на подготовку специалистов в области новых информационных технологий обучения.**

В.А.Извозчиков, В.В.Лаптев, М.П.Потемкин в статье «Концепция педагогики информационного общества» следующим образом идентифицируют анонсированное понятие: «Информационная педагогика – это, очевидно, педагогика, основывающаяся на информологии, педагогических информационных технологиях с осмыслением философии, методологии, теорий, принципов и законов, характеризующих информационную цивилизацию»⁶.

Очевидно, что процесс многочисленных попыток уточнить, а возможно, и в значительной степени скорректировать приведенные определения еще не закончен.

В уже упомянутой статье объектом и предметом исследования информационной педагогики объявляются проблемы формирования в широком смысле информационной грамотности и информационной культуры членов информационного общества, ознакомления их с информационной картиной мира.

Методолого-теоретическими основами информационной педагогики эти же авторы считают информологию и инфоноосферную эдукологию. Первая из них – наука о процессах и законах передачи, распределения, обработки и преобразования информации, объектом которой выступают специфические особенности информационных процессов в технических устройствах, в живой и неживой природе, в человеческом обществе, в социальных системах и т.д.

Концепция инфоноосферной эдукологии была выдвинута В.А.Извозчиковым⁷ в начале 90-х годов как системная интегративная научная область изучения комплекса упорядоченного и стихийно циркулирующего в инфоноосфере (информационной сфере человеческого разума Земли) знания о мировых (общее), региональных (особенное) и индивидуально-эмпирических (единичное) образовательных процессах и системах в условиях ста-

⁶ Извозчиков В.А., Лаптев В.В., Потемкин М.П. Концепция педагогики информационного общества // Наука и школа. – 1999. – № 1. – С. .

⁷ Извозчиков В.А. Инфоноосферная эдукология // Новые информационные технологии обучения. – СПб., 1991.

новления и функционирования глобального информационного пространства и информационного общества.

Право на существование информационной педагогики дают информологический и инфоноосферно-эдукологический подходы к педагогике. Информационную педагогику в первом приближении указанные выше авторы рассматривают двояко: с одной стороны, как этап развития педагогической науки в эпоху информационной цивилизации в информационном обществе, с другой – как раздел общей педагогики, задачей которого является подготовка человека к активной жизнедеятельности в новых информационных условиях, то есть как своего рода одну из профессиональных педагогик. Но так или иначе информационная педагогика рассматривается в анализируемой статье как нетрадиционный взгляд на традиционный педагогический процесс с позиций информологии и инфоноосферной эдукологии.

Гуманистический аспект информационной педагогики представляется авторам в античной парадигме этого понятия как взаимодействие реального и духовного миров, во взаимодополнительности рационально-логического и духовно-эмоционального компонентов образа мира, его картины, во взаимодополнительности различных аспектов понятия культуры.

В рамках общей андрагогики – теории обучения взрослых – информационную педагогику можно рассматривать как:

– этап развития андрагогики в условиях информационного общества в процессе становления информационной цивилизации;

– раздел общей андрагогики, основной задачей которого является обучение и развитие взрослых в новых информационных условиях, в том числе:

- воспитание информационных потребностей взрослых;
- повышение информационной грамотности и информационной культуры взрослых;
- формирование миропонимания в свете информационной картины мира;

– педагогическую систему, формирующую теоретические основы дистанционного образования взрослых в условиях распространения глобальных телекоммуникационных сетей;

– профессиональную педагогику в аспекте подготовки специалистов по информационным технологиям обучения, при этом предмет информационной педагогики в образовательном пространстве можно условно локализовать на стыке педагогики, психологии и теории образования взрослых.

Технология как базисное понятие информационной педагогики

Понятийный аппарат исследуемой области научного знания еще только формируется. Он представляет собой слияние категорий, относимых традиционно к классической педагогике и дидактике, и некоторых технических терминов. Бесспорно, что одним из базисных, стержневых понятий информационной педагогики становится понятие, обозначаемое термином *«технология»*.

Изначально слово «технология» относилось сугубо к области технического производства и означало совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката в процессе производства; другими словами – это совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов. В англоязычной литературе под technology понимают: 1) науку о практическом или производственном искусстве, 2) прикладную науку. Англоязычная трактовка наиболее созвучна исходному значению, которое древними греками приписывалось рассматриваемому термину: techne – искусство, мастерство + logos – понятие, учение.

Слово «технология» уже достаточно прочно вошло в категориальный аппарат наук психолого-педагогического цикла, однако еще совсем недавно некоторые ученые и педагоги-практики не принимали его, ссылаясь на неприменимость «технократического» подхода к наукам о человеке. Однако, если обратиться к смыслу, который все те же древние греки вкладывали в понятие «технократия», то окажется, что это не что иное как искусство, мастерство + власть, управление, то есть «технократия» буквально означает «мастерское управление» или «искусная организация власти», что само по себе представляется достаточно привлекательным, и, по нашему мнению, именно недооценка научного подхода в управлении привела к поистине катастрофическому положению России на рубеже XXI столетия.

Итак, соединяя слова *педагогика, образование, обучение, воспитание, развитие взрослых* (область андрагогики), с одной стороны, и *технология, информация* – с другой, получаем термины «педагогическая технология», «образовательная технология», «технология обучения взрослых», «технология развития», «педагогическая информационная технология».

Выясним, какой смысл вкладывают различные авторы в приведенную группу терминов, входящих в понятийный аппарат информационной педагогики.

Словосочетание **педагогическая технология** (ПТ) появилось в конце 60-х годов и является продолжением и развитием идеи программированного обучения. В Табл.2 приведены некоторые определения рассматриваемого понятия с указанием источника.

Проанализируем приведенные определения.

Первое, что бросается в глаза, это отождествление понятий «педагогическая технология» и «технология обучения» в трактовке П.И.Пидкасистого. Известно, что термином «педагогический процесс» обозначается одно из базовых понятий педа-

Таблица 2

Определения	Источник
ПТ – это исследования с целью выявить принципы и разработать примеры оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки примененных методов	Международный ежегодник по технологии образования и обучения. 1978/79 – Лондон-Нью-Йорк, 1978.
ПТ – это набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями	А.К.Коленеченко
ПТ (технология обучения) – направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками	П.И.Пидкасистый

гогики, которое включает в себя два таких процесса, как обучение и воспитание. Поэтому, на наш взгляд, понятия «технология обучения», «технология воспитания», «технология развития» и др. следует рассматривать как компоненты, составные части интерактивного.

В «Глоссарии современного образования» дается следующее определение понятия «образовательная технология»: «Системный метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путем учета человеческих и технических ресурсов, взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования».

Можно выделить следующие классы образовательных технологий, характерных также для андрагогического подхода:

по уровню применения: андрагогические, общепедагогические, частнометодические и локальные;

по философской основе: материалистические и идеалистические, диалектические и метафизические, научные и религиозные, гуманистические и антигуманные, антропософские и теософские, прагматические, свободного воспитания и другие разновидности;

по ведущему фактору психического развития: биогенные, социогенные, психогенные технологии. Сегодня общепринято, что личность взрослого есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку на какой-либо из них, считать его основным;

по научной концепции освоения опыта: ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальт-технологии, интериоризаторские, развивающие;

по ориентации на личностные структуры: информационные технологии (формирование знаний, умений, навыков по предметам), операционные (формирование способов умственных действий); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные (развитие сферы эстетических и нравственных отношений), технологии саморазвития (формирование самоуправляющихся механизмов личности), эвристические (развитие творческих способностей) и прикладные (формирование действенно-практической сферы);

по характеру содержания и структуры: обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально ориентированные, гуманитарные и технократические, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии.

Тенденции развития адаптивных технологий образования взрослых

В условиях реформы системы образования в России особо актуальное значение приобретает проблема разработки и внедрения новых технологий обучения взрослых. Приоритетность исследований в этом направлении обусловлена тем, что возникла необходимость адаптировать принципы классической или традиционной дидактики к требованиям современного информационного общества, придать им более операциональный и инструментальный характер. Основные цели, которые при этом преследуются, таковы:

- актуализировать содержание и методы обучения за счет активного внедрения в учебный процесс новейших достижений науки и техники и на этой основе повысить эффективность самостоятельной работы взрослых;

- создать условия психологической комфортной среды обучения взрослых, обеспечивающей свободу выбора форм и методов обучения, учения, самообразования, ориентированных на ритмичную интенсивную работу;

- предоставить дополнительные образовательные услуги взрослым, в том числе дистанционные формы обучения;

- разработать эффективную систему маркетинга технических средств и технологий обучения взрослых.

Выделим наиболее существенные признаки и характеристики понятия адаптивной технологии обучения взрослых:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основу которого положена определенная методологическая, дидактическая, психологическая, философская позиция ее авторов;

- адаптивная цепочка составляющих ее действий, операций и связей реализуется в соответствии с принятыми целевыми установками и конкретными ожидаемыми результатами;

- технология обучения взрослых предусматривает взаимосвязанную адаптивную деятельность педагога и обучающегося с учетом возможностей индивидуализации учения, использования

возможностей их общения и диалога, в том числе компьютерных средств обучения;

– любая адаптивная технология обучения взрослых разрабатывается и реализуется как решение многокритериальной задачи с получением максимальных планируемых результатов при минимуме затрачиваемых на это средств и труда;

– неперенными атрибутами адаптивной технологии обучения взрослых являются процедуры самодиагностики (дидактические, психологические, социометрические и др.), содержащие критерии, показатели и инструментарий для оценки результатов деятельности субъектов андрагогического процесса.

Таким образом, для адаптивных технологий, в том числе и андрагогических, можно выделить *цель, предмет и средства*. Под *целью* будем понимать повышение эффективности адаптивного обучения за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств. В качестве *предмета* выступают как материальные, так и идеальные (информация) объекты, взаимодействуя с которыми, обучающийся достигает состояния, определяемого целью адаптивной технологии. *Средствами* назовем совокупность методических, математических, информационных, программных и технических средств, на основе которых проектируется и реализуется технология.

В андрагогической технологии выделяются *методология* и конкретные *средства реализации*.

Методология адаптивной технологии в общем случае включает в себя:

– декомпозицию технологизируемого процесса на отдельные взаимосвязанные и подчиненные составляющие;

– алгоритмизированную реализацию определенной последовательности этих составляющих в соответствии с целью технологии;

– детерминированность предписаний по выполнению отдельных операций и процедур, формализуемую в технологической документации.

Рассматривая методологию проектирования адаптивных технологий образования взрослых как систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности участников андрагогического процесса, авторы данной работы не считают ее застывшей и представленной

готовыми шаблонами и стереотипами. Адаптивные технологии – живой творческий процесс решения многочисленных и далеко не простых проблем подготовки взрослых к успешному функционированию в стремительно изменяющемся мире.

Представление адаптивных технологий обучения взрослых как специфической учебной среды жизнедеятельности взрослого, определяющей возможности его развития как человека самореализующегося, способного ориентироваться в изменяющейся ситуации, – основная идея, раскрытая в данной работе.

Использование понятия «адаптивная технология обучения» наиболее применительно к взрослому человеку, так как он является реальным и активным субъектом процесса собственного учения. С этим можно согласиться в той мере, в какой просматривается динамика развития субъектной деятельности взрослого в условиях организованного образовательного процесса (курсы подготовки специалистов, школа взрослых, дистанционное обучение и т.д.). В таких образовательных системах представляется актуальным исследовать модели образования взрослых в информационной среде. В этом смысле можно говорить о технологиях образования, обучения, учения с выходом на индивидуальные маршруты.

Педагогическое проектирование адаптивных технологий образования взрослых как одно из направлений социального проектирования направлено на создание условий становления, функционирования, прогнозирования и развития образования взрослых как социального института и включает следующие составные компоненты:

- разработку теоретического обоснования образовательного проекта применительно к конкретному объекту исследований (сменная школа молодежи и взрослых, обучение инвалидов, безработных и т.д.) и к конкретным адаптивным технологиям (модульное обучение, дистанционное обучение, телекоммуникационные образовательные проекты, индивидуальное обучение, экстернат и др.);

- разработку технологического инструментария и реализацию проекта (определение этапов, процедур и средств обучения и самообучения, критериев замера успешности продвижения и т.д.);

– прогнозирование развития педагогических процессов образования взрослых и доработку проекта с учетом данных реальной практики (мониторинг, экспертиза и т.д.).

Эффективность и качество адаптивных технологий образования взрослых на этапах их реального воплощения с позиций социализации личности и готовности ее к непрерывному образованию выражается в выполнении следующих принципов:

– нового понимания общей культуры взрослого в информационном обществе как сочетания гуманистической, научной и технологической составляющих, как базу для организации личной, социальной и профессиональной жизни (функции социального и личностного развития);

– интеграции культурно-исторического и ценностно-аксиологического феноменов, освоение которых позволит осмыслить такие истины и ценности, как познание природы, общества, человека и искусства;

– реализации интегративно-модульных технологий образования, основанного на единстве нормативного (социального) и индивидуального, позволяющего личности конструировать индивидуальные образовательные маршруты;

– обеспечения грамотности и компетентности, развития общей интеллектуальной культуры, создания научной базы в профессиональной сфере.

Конструирование индивидуальных образовательных программ для взрослых	Выбор технологии конструирования индивидуальных образовательных программ (ИОП) для взрослых является оптимизационной задачей, которая может быть представлена в двух вариантах.
--	---

1. Минимизация затрат на процесс обучения при заданном начальном и конечном состоянии знаний у обучающегося (ресурсная оптимизация).

2. Максимизация конечных знаний при заданных ограничениях по времени и ресурсам (результатная оптимизация).

Это порождает две технологические модели индивидуальных образовательных программ для взрослых: ресурсную и результатную.

Обе модели требуют определения параметров начального состояния знаний обучающегося.

Начальные знания характеризуются составом информационных сведений, умениями выполнять конкретные виды работ, навыками общения и поведения в обществе, которые сформированы у индивида до осознания недостаточности полученного ранее образования. Определение параметров начального состояния обучающегося является одним из основных отправных моментов для оптимального проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Технология диагностики уровня начального состояния может быть организована посредством сопоставления адекватности тезауонта¹ тестируемого со специально разработанным личностным тезаурусом⁸, соответствующим различным ступеням образовательного стандарта.

Обе модели требуют дефиниции параметров конечного состояния знаний обучающегося. Оно, естественно, определяется нормами государственного образовательного стандарта, но для взрослого человека с уже сформированными оценочными суждениями это требование не является определяющим. Здесь в значительной степени приходится учитывать личные пожелания обучающегося относительно спектра дисциплин, предназначенных конкретно для него. Кроме того, необходимо предоставить обучающемуся возможность самому выбирать уровень конечного состояния по каждому из выбранных им учебных предметов.

Как и всякая оптимизационная задача, технология конструирования образовательных программ сопровождается ограничивающими условиями, в качестве которых выделяют материально-технические, временные и менеджерские ресурсы.

К материально-техническим ресурсам относят: учебное оборудование, учебную литературу, наличие лабораторных приборов и образцов, оснащенность компьютерной техникой, про-

¹ Тезауонт – отражение в сознании индивидуума предназначенного ему личностного тезауруса, составляющее на данный момент запас активно используемых знаний, умений и навыков в соответствующей предметной области.

⁸ Личностный тезаурус – логически замкнутое подмножество научного тезауруса, предназначенное для усвоения индивидуумом с целью его успешного ориентирования и функционирования в рассматриваемой предметной области.

граммными средствами, выходами в мировые компьютерные сети.

Временные ресурсы задаются предельно допустимым учебным временем по суткам, неделям, месяцам, семестрам и могут быть определены индивидуально для каждого обучающегося.

Менеджерские ресурсы определяются компетентностью администрации, преподавательского и учебно-вспомогательного персонала.

Большинство образовательных учреждений для взрослых реализуют ресурсную оптимизацию, которая оценивается по сумме затрат на обеспечение процесса обучения. Эту сумму можно вычислить как стоимостные затраты на заработную плату персонала, содержание и амортизацию учебного оборудования, помещений.

В современных условиях наиболее предпочтительной становится результатная оптимизация, оцениваемая по интегральной оценке достигаемого уровня знаний. Это может быть многокритериальная оценка либо взвешенная (с весомыми коэффициентами) сумма отдельных слагаемых знаний.

Обе технологии апеллируют к временному регламенту, в котором можно выделить три уровня:

- стратегический;
- тактический;
- оперативный.

Эти уровни отличаются степенью детализации и возможностью изменения уже сформированной программы.

Ресурсная и, в особенности, результатная технологии конструирования ИОП для взрослых должны быть ориентированы на область интересов, связанную с будущей или настоящей профессиональной деятельностью обучающегося. В этих условиях наиболее предпочтительной становится технология кооперированного обучения, предусматривающая постоянное совмещение аудиторных занятий с практической работой, реализующая специализированные интересы учащегося.

Описание
структуры
образовательных
программ для
взрослых

Поскольку образовательную программу можно рассматривать как «своеобразную модель пути достижения образовательного стандарта», а, как уже отмечалось, индивидуальные маршруты в процедуре получения образова-

ния обладают свойством инвариантности, касающейся ее структуры, то можно перейти к описанию последовательности построения индивидуальной образовательной программы. Общая схема структуры ИОП представлена на рис.1.

Целевое назначение образовательной программы заключается в определении условий, которые способствуют достижению обучающимся заданного уровня образованности, соответствующего его потребностям и возможностям. Поэтому первый шаг разработки образовательной программы связан с определением потребностей, на удовлетворение которых направлена разрабатываемая образовательная программа, позволяющая произвести разбиение множества целей на следующие 3 блока:



Рис.1. Структурные элементы индивидуальных образовательных программ.

– цели, ориентированные на овладение основами знаний на уровне функциональной грамотности, овладение методом учения;

– цели, ориентированные на самоопределение личности в разных сферах деятельности (связь общего и профессионального образования с общекультурным развитием личности);

– цели, ориентированные на приобщение человека к общечеловеческим ценностям, современной цивилизации, глобальным программам времени.

Знание возраста обучающегося необходимо для адекватного формирования последующих пунктов, определяющих структуру программы, которая должна учитывать возрастные, психологические и физиологические особенности субъекта учения.

Параметры начального состояния являются основополагающими для построения последующих пунктов программы; идея одного из возможных путей их дефиниции уже описана выше.

Форма организации образовательного процесса определяется выбором индивида. Законом Российской Федерации «Об образовании» декларируется право гражданина России на получение среднего образования в одной из следующих форм:

1) очная, очно-заочная (вечерняя), заочная;

2) форма семейного образования, самообразования, экстерната.

В настоящее время широко дискутируется идея дистанционного образования, ориентированная на реализацию достижений научной и технической мысли в области компьютерных технологий. За рубежом эта идея находит свое воплощение, однако в нашей стране дистанционное образование не декларировано Законом, поэтому трактуется как дистанционное обучение и идентифицируется как перспективная образовательная технология во всех формах обучения (очной, очно-заочной, заочной).

Временной регламент определяется следующими уровнями:

– стратегическим - определяющим общий планируемый срок обучения;

– тактическим - определяющим планируемые сроки перехода с одной ступени обучения на другую, которые могут изме-

ряться годом, полугодием или иными, специально оговоренными временными единицами;

– оперативным – планирующим сроки перехода от одной единицы учебного плана к другой.



Глава 5. Построение адаптивной информационно-технологической среды в образовании взрослых

Содержание образования взрослых выражается в проектировании целей, функций, учебного материала и способов учебно-познавательной деятельности и оценки эффективности обучения на основе активного участия и взаимодействия педагогов, андрагогов, обучаемых в этом процессе.

Содержательная адаптация имеет следующие области применения в образовании взрослых:

1. Область понимания общей методологии субъектной ориентации содержания образования взрослых.

2. Область проектирования адаптивных информационно-образовательных сред.

3. Область реальной практики (учебные планы, программы, модели обучения в школах взрослых).

Черты и функции содержания образования взрослых

Раскрытое современное понимание содержания образования как отражение социального опыта. Образование взрослого человека рассматривается как процесс и результат целенаправленного, педагогически организованного духовного, интеллектуального и физического развития человека (Г.Д.Глейзер). Обучение взрослого связывается прежде всего с овладением системой базовых научных представлений, необходимых для получения как общего среднего образования, например, в вечерней школе, так и специальных знаний в профессиональном образовании.

Обучение и самообразование взрослого человека определяют возможности его развития как личности мобильной, компетентной, самореализующейся, творческой, способной ори-

ентироваться в изменяющейся ситуации и эффективно решать практические задачи.

Можно охарактеризовать следующие специфические особенности формирования содержания образования взрослых:

- направленность образования на личностное жизненное самоопределение и самореализацию. Эффективное обучение должно обеспечить освоение обучаемыми широкого спектра знаний, умений и навыков в соответствии с многообразными, часто краткосрочными запросами, связанными с сугубо профессиональными интересами. Одновременно существуют жизненные планы самоопределения человека в широкой социальной сфере, культуре и общем познании;
- ориентация образования на получение взрослым результата, улучшающего качество его жизни (Т.Г.Браже). Поэтому взрослый отдает предпочтение отбору того содержания, которое часто имеет практическую направленность, обеспечивает высокий уровень профессиональной, общекультурной, коммуникативной компетентности и представляет собой характеристики качества образования;
- аксиологическая выраженность и избирательность целей и способов реализации содержания образования, диктующие индивидуальный запрос и индивидуальную программу их воплощения. Это выступает основополагающим фактором отбора содержания обучения взрослого, когда им осознана потребность в знаниях⁹;
- индивидуальный запрос взрослого формирует его понимание значимости построения собственной траектории непрерывного образования и включения в специально организованные информационные микромиры и образовательные пространства (среды);
- в системе педагогически организованного управления обучением взрослого человека в содержание его образования включается важнейший компонент – адаптивное сопровождение учебного процесса (система ППС, диагностические, обучающие, информационно-справочные материалы и др.).

⁹ Т.Г.Браже. Результативность как одна из гуманистических основ образования взрослых / Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах / Под ред. А.Е.Марона. – СПб., 1999. – С.11-12.

Моделирование адаптивной среды

В основе построения адаптивной информационно-образовательной среды лежит имитационное компьютерное моделирование, составляющее совокупность специальных обучающих сред. В известной работе «Информационная среда обучения» (М.И.Башмаков, С.Н.Поздняков, Н.Л.Резник) выделены следующие основные направления моделирования образовательной среды как отражение особенностей содержания обучения данному предмету и моделирование способов и приемов изучения материала (адаптивная составляющая). В понимании авторов данной работы информационная среда определяется как система средств общения с человеческим знанием в процессе продуктивного обучения, создаваемого в сети образовательных маршрутов.

Подчеркнем значение микросред как особо организованных сред адаптивного моделирования обучения взрослых.

Эти микросреды имеют разное название: «предметные среды», «микромиры», «управляемые миры», «свободные среды», «интерактивные среды». Суть их состоит в том, что *адаптивное моделирование, побуждая обучаемых взрослых активно участвовать в процессе конструирования объектов, содействует развитию самостоятельности мышления, творческих, конструктивно-комбинаторных умений; стимулирует мыслительную активность, положительную мотивацию, процесс формирования представлений и понятий.*

Значительный вклад в развитие качества образования способен внести правильно организованный процесс формирования адаптивного моделирования. Это моделирование какого-либо процесса или последовательности событий, лабораторный эксперимент и пр.

Велика роль учебных материалов, в том числе модульных, в сопровождении обучения взрослых. Здесь речь идет об использовании образовательных опор, привлечении необходимого справочного материала, возможности осуществления применения знаний, проведения сравнения разных объектов или групп объектов по какому-либо параметру и т.д.

Таким образом, адаптивная образовательная среда определяется в виде системы условий организации учебной жизнедеятельности взрослых как субъектов образовательного процесса.

У разных субъектов образовательного процесса реализуются свои личностные образовательные среды: у одного богатая библиотека учебной и справочной литературы, другой посещает художественную или музыкальную студию, третий увлечен программированием на компьютере и др.

Можно говорить об организационно-гуманитарных средах. Например, библиотечная среда, среда учебных фильмов. Данные среды не просто указывают на множество элементов, им принадлежащих, но и дивергируют на множества, делают их объемными, ориентируют на свое место в учебном процессе.

Адаптивная среда одновременно является и пространством для личностного роста и развития взрослого, и средством, при помощи которого открываются личностные механизмы развития. Такую среду называют "личностно-ориентированной", "субъект-субъектной", "культурно-ориентированной" и т.д.

В контексте осуществления профессиональной деятельности в условиях информационного общества можно говорить об информационно-педагогической среде. Целью конструирования и функционирования такой среды является создание условий для формирования информационной культуры и компетентности взрослого, формирование его общественно и личностно значимых качеств.

В исследовании О.И. Шиловой раскрываются важнейшие свойства информационно-педагогической среды: открытость другим средам, целостность, адаптивно-преобразовательные возможности, динамичность, возможность проектирования со стороны всех субъектов, профессионально-педагогическая направленность, высокая мотивированность обучающихся, перспективность. Эти свойства позволяют выделить гуманистический характер среды и ее развивающую направленность.

Анализ работ по вопросам исследования Принципы проектирования ИДСО. Принципы различных адаптивных сред в учреждениях образования взрослых позволяет выделить и описать следующие компоненты адаптивной среды:

- компонент *активного взаимодействия субъектов* образования взрослых (обучаемые, андрагоги, тьютеры, консультанты);
- *материально-технологический* компонент, рассматриваемый как совокупность предметных и материальных условий

учебного процесса, характеризующийся наличием учебных средств обучения в образовании взрослых, в том числе компьютерных;

- *предметно-методический* компонент, включающий систему образовательных стандартов; образовательных программ, программ для ЭВТ, учебную, методическую литературу и нормативные материалы, методические разработки, выполненные с использованием ИТ на различных носителях информации и вносящие свой субъектный вклад в развитие качества образования взрослого;
- *организационно-управленческий* компонент включает административно-управленческий аппарат, инженерный и вспомогательный персонал, которые строят свою деятельность с целью повышения качества и эффективности образования взрослого в условиях динамично развивающегося информационного общества на основе модернизации и гуманизации содержания образования; интенсификации индивидуализации и творческой направленности форм и методов обучения с использованием ИТ (см. рис.2).

Подчеркнем различие в трактовках, когда речь заходит об образовании, понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда». Представление именно об образовательном пространстве связано со взаимным расположением одновременно существующих объектов, **набором** факторов, определенным образом связанных и влияющих на образование человека. При этом, по своему смыслу, понятие «образовательное пространство» не подразумевает включенность в него человека как субъекта образовательного процесса.

Понятие же **«образовательная среда»**, в том числе **адаптивная**, непременно **предполагает включенность в него субъектов образовательного процесса** - учащихся и педагогов-андрагогов как основного компонента. Таким образом, среда характеризуется наличием внешнего фактора - **«образовательного пространства» как окружения «образовательной среды»**, с которым взаимодействуют субъекты, формирующие среду.

Применительно к деятельности учителей-андрагогов, поскольку предметом нашего рассмотрения является адаптивная информационно-педагогическая деятельность, понятие среды



Рис.2. Модель адаптивной обучающей среды

определяется как распределенное в пространстве сообщество субъектов, заинтересованных в интерактивном участии в информационной образовательной деятельности, имеющих технические возможности для такого участия (в том или ином качестве) и принимающих в ней реальное участие.

Адаптивное сопровождение образовательного процесса — анализируя проблему адаптивного сопровождения образовательного процесса, информационное пространство рассматриваем не как теоретическую абстракцию, а как отвечающую практическим нуждам конструкцию, выступающую в различных формах:

а) физическое общее информационное пространство, которое дает возможность учащимся кооперироваться друг с другом на основе понимания общего контекста;

б) пространство совместной учебной деятельности на основе современных средств ИТ;

в) виртуальное пространство гипертекстов, семантических взаимосвязей понятий и тезаурусов;

г) пространство культуры, обмена ценностями, знаниями, способами деятельности, опытом самореализации.

Мы исходим из теоретических положений о наличии адаптивных возможностей образовательного процесса, реализуемого в условиях создания интерактивной информационной среды в школах взрослых:

- образовательный процесс обеспечивает возможность личностного становления, самоосуществления на основе осмысления личного опыта;
- образование опосредуется потребностями человека, которые целенаправленно удовлетворяются в образовании взрослых;
- специфика личностно-деятельностного подхода к обучению взрослых направлена на саморазвитие и самореализацию в личностной и профессиональной сфере;
- субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе способствует самореализации человека как субъекта жизнедеятельности.

Очевидным становится, что совершенствование образовательного процесса направлено в сторону реализации в преподавании и учении гуманистических принципов. Продуктивность

поисков единства преподавания и учения обращает к идее, согласно которой обучение рассматривается как межсубъектный обмен деятельностями.

Когда два или более субъектов включены в общую деятельность, она приобретает характер взаимодействия. Любое взаимодействие осуществляется как обмен индивидуальными деятельностями субъектов. Структура обмена деятельностей в адаптивной среде включает связи и отношения участвующих в этом обмене субъектов, а также связи между их функциональными ролями.

Приходим к пониманию того, что главный результат адаптивной деятельности андрагога заключается в развитии существенных сил обучаемых взрослых. Единство преподавания и учения возникает в том случае, если основная цель и предназначение деятельности учения - развитие собственных сил обучаемых, самореализация личности посредством усвоения социального опыта. В поисках оптимальных моделей обучения в адаптивной среде важно ориентироваться на процесс обмена деятельностей субъектов образования, способствующий самореализации в различных условиях жизнедеятельности.

К. А. Абульханова-Славская выделяет следующие структурные элементы жизнедеятельности:

- жизненную позицию личности, отражающую преобладание внутренней рефлексии или объективных противоречий, отношение личности к трудностям, единство жизненных ролей, активность или реактивность, способность к отстаиванию ценностей жизни;
- жизненную линию как широту, последовательность движения;
- способ разрешения личностью противоречий: готовность к труду, продуктивность, принципиальность, способность к длительному выдерживанию противоречий, связанных с жизненной позицией.

Это подводит нас к пониманию того, что самопроектирование субъекта образовательной деятельности в адаптивной среде является центральным звеном в образовательном процессе. Только при понимании как целостности адаптивного образовательного процесса, в котором объектом внимания оказывается

жизнедеятельность субъекта, может быть решена проблема проектирования интерактивной среды обучения.

Важно, рассматривая адаптивную среду как среду продуктивной деятельности обучаемых, в значительной степени ориентироваться на учет социокультурных факторов и развитие интеллектуального потенциала личности.

Становится очевидным, что концепции использования в учебном процессе адаптивных технологий эволюционируют от технократических парадигм в направлении усиления роли социокультурных факторов. Овладение эффективными методами и средствами проектирования и использования учебной информации дает возможность не только интенсифицировать образовательные процессы, но и развивать познавательные интересы взрослых, стремление к продуктивной, творческой деятельности.

Нами создана обобщенная модель, предполагающая взаимосвязь и интеграцию всех этапов формирования мотивационного, методологического, содержательного и технологического компонентов готовности к продуктивной учебной деятельности взрослых в адаптивной среде. Реализация этой системы обеспечивает достаточный уровень развития качеств личности взрослого, необходимых для успешного обучения. Она предусматривает целенаправленную деятельность по развитию умений и навыков, необходимых для реализации познавательных потребностей, выбора личностной позиции по отношению к методам получения, преобразования и использования учебной информации, создание целостных научных представлений об информационных процессах в природе и обществе. Готовность к продуктивной деятельности в адаптивной среде нельзя редуцировать лишь к содержательному или к операционально-технологическому компоненту.

Центральной задачей считается саморазвитие личностных качеств взрослого, обеспечивающих успешность деятельности в адаптивной среде: наблюдательности, критичности, самостоятельности, умения рационально использовать методы поиска и преобразования информации.

Важнейшим качеством адаптивной среды обучения взрослого является ориентации на особенности современного информационного общества, в котором ведущая роль отводится про-

цессу глобализации, глобальным коммуникациям. А информационные технологии являются средством их обеспечения и реализации. Процесс глобализации обучения не имеет границ. Так, в образовании взрослых наметилась тенденция роста объема обучения на базе Web-технологий.

Наиболее перспективным для образования взрослых является путь модульной интеграции как по вертикали, так и по горизонтали, он должен привести к созданию интегрированного адаптивного пространства на базе компьютерных технологий. Практическая реализация этого пути возможна только при наличии концепции непрерывного образования взрослых. Технологической базой такой концепции должны стать современные компьютерные технологии.

Основные функции адаптивной среды как пространства сопровождения учебного процесса взрослого человека заключаются в следующем:

- рассмотрение среды как целостности и системы, обеспечивающей условия реализации жизненных планов в социально-ориентированной продуктивной деятельности;
- проявление интегративных и интерактивных качеств адаптивной среды в процессе взаимодействия различных источников информации - традиционных (учебники, их сопровождение, опорные конспекты, обучающие и контрольные тесты и др.) и компьютерных;
- реализация адаптивных возможностей среды в построении гибких вариативных образовательных систем (модульное обучение, метод проектов, тренинги и т.д.);
- моделирование способов усвоения содержания образования как совокупности модульных циклов - структурных единиц фрагментов учебного процесса.

Модели
информационных
технологий в
адаптивной
среде обучения
взрослых

Модернизация системы образования ориентирует теорию и практику на осмысление достоинств, преимуществ и в определенной степени ограничений в использовании адаптивных информационных технологий в организации учебной деятельности взрослых. Существенно дать им оценку, проанализировать современный этап их использования, выявить и апробировать организационно-педагогические модели информатизации образования, основной

направленностью которых должны явиться обогащение и развитие адаптивных качеств личности, способной активно трудиться в XXI веке.

Основные модели включения новых информационных технологий обучения и средства их использования в учебно-познавательной деятельности взрослых:

1. Информационно-обучающая модель. Рассматриваются средства представления и приобретения новых научно-методических знаний, распространения передовых педагогических технологий, познания действительности и самопознания. Эта модель связывается с отработкой методических умений, с моделированием и конструированием изучаемых объектов и явлений, проектированием процесса обучения и отдельных его элементов (содержание, формы обучения и т.д.). Она реализуется на основе использования обучающих курсов, пакетов прикладных программ, алгоритмов и предписаний.

2. Контрольно-корректировочная и диагностическая модели, предполагающие использование средств контроля знаний, экспертно-обучающих систем, диалоговое решение практических задач, использование средств по типу программированных заданий для организации обратной связи (пакеты тестов, экспертные системы).

3. Исследовательская модель, непосредственно связанная с формированием творческих способностей обучаемого (имитационно-моделирующие системы, интегрированные пакеты прикладных программ, задания творческого характера). Эти творческие упражнения позволяют специалистам различного профиля осваивать компьютерные технологии (работа с электронным графопостроителем, редактором цвета, лингвистическим редактором и др.).

4. Коммуникативная модель, регулирующая выбор режимов общения и взаимодействия.

Все вышеперечисленные модели выступают не изолированно. Они взаимосвязаны и подчиняются важным требованиям, диктуемым спецификой адаптивного образования взрослых, – полифункциональности, интерактивности, вариативности, управляемости и др.

Компьютерное обучение и использование телекоммуникационных технологий должны строиться в соответствии с принятыми в психолого-педагогических науках требованиями к орга-

низации любого учебно-познавательного процесса, в то же время важно реализовать новые педагогические и технологические качества, позволяющие применять их как эффективное средство адаптирующей моделирующей деятельности обучаемого и андрагога.

Так, например, для процесса повышения квалификации педагогов система использования новых информационных технологий как средства адаптивного обучения включает: взаимосвязанную деятельность объектов обучения – учителей, руководителей школы и организаторов процесса повышения квалификации, средств и технологий реализации этого взаимодействия (конкретные виды ИТ, видеоматериалы, педагогические программные средства, дополнительные методические материалы и т.д.), результаты учебно-познавательной деятельности слушателей курсов (методические разработки уроков, программы межкурсового самообразования и т.д.).

Основные этапы включения информационных и телекоммуникационных технологий в процесс адаптивного обучения слушателей курсов в ИПК:

- формирование общей (базовой) информационно-компьютерной грамотности специалиста в качестве пользователя ИТ. На данном этапе формируются специальные и общетехнические умения и навыки, необходимые для организации работы с помощью компьютера, медиотехники, Интернет-технологий;
- формирование функциональной грамотности специалиста. На данном этапе приобретаются умения использовать компьютер для решения конкретных функциональных задач;
- разработка андрагогами содержания обучения взрослых. При этом компьютер рассматривается как инструментарий проектирования и конструирования модульного содержания обучения специалистов (разработка учебных планов и программ);
- выбор основных видов и программно-педагогических материалов, включающих учебно-методические задания, тесты и др;
- подготовка специалиста-исследователя, ориентированного на постановку и решение исследовательских и познавательных задач (формулировка гипотез исследования, требование источников литературы по отдельным проблемам, методы обработки экспериментальных данных и др.).

Глава 6. Содержательно-технологические аспекты адаптации

В настоящее время в России происходит становление новой **системы образования**, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. «Обновленное образование должно обеспечить развитие всех педагогических систем обучения как **адаптивных систем (АСО)** с самоуправлением и обратными связями, обладающих способностью приспосабливаться и к изменяющимся условиям среды, и к различным отклонениям от нормы в них самих» (Е.З.Власова, В.А.Извозчиков. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей // Наука и школа. – 1995. – №1).

В связи с этим **адаптацию** мы будем понимать как процесс изменения **параметров** и **структуры** педагогической системы с целью достижения ею оптимального состояния при изменяющихся условиях работы. Оптимальной чертой **адаптации** считается накопление и немедленное использование **информации** путем разработки нелинейных методов обучения (многошаговых алгоритмов адаптации) – адаптивных технологий.

Адаптивное обучение при этом ориентировано на активизацию механизмов самоорганизации обучаемого, связанных с его индивидуальными особенностями, так как субъекта обучения необходимо привести в новое состояние путем постоянного адаптивного управления учебно-воспитательным процессом. При этом необходимо проводить проектирование технологий, приемов и методов **разноуровневого и дифференцированного** обучения, создавать вариативные обучающие программы, производить ориентированный отбор содержания, направленный на личностное развитие взрослых учащихся (**содержательно-технологическая адаптация** – А.Е.Марон).

Отбор содержания образования Среди идей адаптивного обучения едва ли не самой главной является **построение содержания** образовательного процесса. Согласно современным взглядам динамика личности (ее развитие) должна **анализироваться в трех планах:**

– в плане освоения окружающей действительности (объекты этой действительности);

- в плане изменения опыта личности (субъекты опыта);
- в плане деятельности, одной из основных функций которой является становление личности.

Таким образом, образование является одним из факторов развития «культурного человека», фактором, который позволяет построить ему лично значимое **живое** знание:

- научить его познавать;
- научить делать;
- научить жить вместе;
- научить жить в ладу с собой.

Отсюда главную задачу образования можно сформулировать так: максимально обеспечить развитие в каждом человеке его генетически детерминированных способностей (возможностей), развивать у людей рациональное критическое мышление, **вооружить их точными знаниями современной науки, техники и технологии**, которые позволяют добиваться максимального эффекта в условиях изменяющейся природной ситуации (Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001).

Содержание образования представляет собой социальный опыт, который усваивается конкретной личностью. Преломляясь определенным образом через внутренний мир личности, освоенный социальный опыт становится **субъектным**. Структура такого опыта может быть представлена следующими компонентами:

- знаниями личности (когнитивным компонентом);
- умениями и навыками (операциональным компонентом);
- опытом творческой деятельности (креативным компонентом);
- личностными смыслами, ценностными отношениями (мотивационно-ориентированным компонентом) (И.Я.Лернер).

Представим это в виде Табл.3.

При обучении взрослых **большое значение** имеет:

- апелляция к их личностным ценностям;
- обоснование значимости изучаемого материала;
- наполнение содержания знаниями, важными для сферы их интереса.

Установлено, что взрослый учащийся принимает только интересную и значимую для него информацию. Только тогда он

Таблица 3.

Структура содержания образовательного процесса на
уровне учебного предмета

Виды деятельности	Опыт личности			
	Знания	Умения	Творче- ство	Отноше- ния
<i>1. Коммуникативная деятельность</i>				
<i>2. Интеллектуально-познавательная деятельность</i>				
<i>3. Ценностно-ориентационная деятельность</i>				
<i>4. Эстетико-художественная деятельность</i>				
<i>5. Технико-технологическая деятельность</i>				
<i>6. Спортивно-оздоровительная деятельность</i>				

включает свой жизненный опыт в процесс обучения, а содержание будет тогда социально-адаптированным. Особое значение в содержании имеет **междисциплинарная** информация, позволяющая обучаемому увидеть проблемы со всех сторон, а также принять правильное решение при их реализации. Представление о содержании как об **адаптированном** социальном опыте (общечеловеческом, культурологическом) позволяет взрослому действовать самостоятельно или, как говорят, делать **интеллектуальное усилие** (умственная организация осмысления и обобщения «субъективного опыта», согласование личностно-значимого опыта с научным содержанием предмета), обеспечивающее обучаемому приобретение функциональной грамотности.

Для построения модели адаптивного обучения взрослых необходимо знать целый **спектр личностных характеристик** субъекта учебной деятельности для оказания на него адаптивных воздействий. Это **возраст, пол, уровень обученности, уровень развития интеллекта, творческие способности, цели и мотивы образования, жизненные ценности и интересы, профессия и режим работы, опыт, семейное положение.**

Технологическая адаптация Адаптивная технология учитывает цели, интересы, жизненный опыт, способы обучения взрослых, а также предлагает активное и творческое включение их в процесс обучения, то есть *принцип методической адаптивности* может быть реализован через мотивацию учения путём:

- **демонстрации** практической значимости материала;
- **организации** занимательного содержания;
- **показа** исторического развития науки и её методов, т.е. введение учащихся в **проблемное поле науки**;
- **проведения** практических исследований;
- **использования** методов науки;
- **актуализации** знаний об активной самообразовательной деятельности (частично-поисковой, поисковой, творческой);
- культурного **наполнения** учебных текстов (индивидуально-значимый интерес), показа перспективы овладения данными знаниями;
- **разработки** дифференцированных адаптивных заданий разной степени сложности и их использования в любых формах обучения с обратной связью;
- **разработки** игровых методов и практических работ;
- использования опорных сигналов и опорных конспектов;
- **создания** оптимального темпа полного освоения содержания.

Индивидуально-дифференцированный подход в адаптивной системе осуществляется через **отбор учебного материала**, доступного тому или иному обучаемому за счёт дифференцированных заданий, через систему различных курсов по выбору, факультативов, создание неоднородной, предметной, социально ориентированной среды.

Основным **психическим механизмом**, обеспечивающим учебный процесс, является **уровень** актуального интеллектуаль-

ного развития обучаемого. В этом случае характер образовательной среды должен соответствовать уровню предлагаемого материала, что достигается использованием **вариативных программ** различного уровня сложности в группах учащихся (группа с повышенной мотивацией обучения, коррекционно-развивающего обучения и т.д.). Так называемый «принцип интеллектуальной комфортности» обеспечивает учащимся нужный объём учебного материала, характер его изложения, уровень сложности, темп обучения, стиль общения с педагогом.

В настоящее время происходит системный пересмотр содержания базового образования. Формируется **базовый стандарт**, определяющий нижнюю планку уровня образования. Этот стандарт является обязательным для всех типов школ взрослых, в том числе и для вечерних школ. Однако он выдвигает проблему устранения различий в уровнях образования до стандарта (или внутри него) и **задает пространство для творчества андрагога за его пределами** (разрабатывать индивидуальные **вариативные программы, учебники и задания** для различных групп учащихся). Существуют разные способы построения **учебных программ**. Важен **уровень** подачи учебного материала. Первый уровень в связи с наличием стандарта – **базовый**, второй – **повышенный** (продвинутый), содержит расширенный структурированный материал. Третий уровень – **допрофессиональный**. Таким образом, модель нового стандарта предполагает **разноуровневое** преподавание, где поле выбора содержания расширяется. Например, в вечерней школе модель **базового** образования включает **базисный** план РФ, наполненный предметными программами. Она содержит области теоретических знаний и требований к уровню обязательной подготовки учащихся. Государственный образовательный стандарт упорядочивает содержание.

Дидактический стандарт – система общих образовательных ориентиров, определяющих построение предметного содержания (*минимум* содержания образования). Стандарт – способ обобщения, результат отбора наиболее характерного, что поддаётся измерению, подсчёту, описанию, включению в программу. В нём многое различающееся сведено к единому, типовому, что позволяет наиболее экономно и рационально расходовать силы и энергию. Важно донести до учащихся сущность поиска

и сущность стандартных приёмов и методов, опирающихся на активный и самостоятельный поиск.

Критерии стандарта образования взрослых Стандарт образования взрослого (школа, профессиональные курсы, ИПК и др.) должен удовлетворять следующим требованиям:

- деятельностный характер нового содержания (способов деятельности, так как знания устаревают быстрее);
- наличие интенсивных технологий;
- наличие общих интеллектуальных умений;
- выделение концептуальных уровней образования;
- высокий уровень обобщения материала в соответствии с уровнем научно-технического прогресса, опережающий характер знаний (учёт не объёма информации, а ее направленности);
- информационное содержание, его уровневая подача;
- проблемный характер содержания;
- использование математических методов;
- выделение глобальных проблем современности путём изучения их в порядке нарастаний по степени сложности;
- интегрированный характер содержания: *способы деятельности обучаемого, эмоции, образ деятельности и отношений.*

Любая модель стандарта образования должна отражать:

- характер и последовательность этапов учебно-воспитательного процесса;
- взаимодействия (связи) в системе «обучаемый – педагог»;
- реакцию обучаемого на воздействие системы (степень адаптивности).

Андрагогу при разработке образовательных программ необходимо представлять в целом структуру и содержание преподаваемого им предмета, а также знать их общие особенности моделирования.

Базовая модель содержания образования включает следующее:

- содержательные стержневые линии;
- ведущие идеи (единство обучения, воспитания и развития; все идеи науки, организующие вокруг себя содержание и являющиеся основой формирования научного мировоззрения);

- субъектный жизненный опыт;
- лично значимую нужную информацию;
- направления сторон развития личности обучаемого;
- фундаментальные знания науки;
- способы формирования духовной, коммуникативной, валеологической культуры.

Вариативная часть содержания может состоять из «индивидуальных маршрутов» или отдельных модулей. Вариативная образовательная программа помогает обучаемому адаптироваться к среде, к содержанию и методам обучения путем учета его индивидуальных особенностей.

Практика обучения взрослых показывает, что содержание должно быть **оптимальным, дозированным** по объёму, **структурированным, информационным, достаточным**.

При определении величины и сложности учебных «порций» учитывается, конечно, уровень подготовки учеников, с тем чтобы они смогли в срок усвоить каждую из них и сполна рассчитаться с учителем соответствующими контрольными, практическими, лабораторными работами, сдать зачёты и т.д.

Сущность адаптивной школы ориентирует на выбор таких **образовательных моделей**, которые учитывают не только требования социума, но и индивидуально-психологические, личностные свойства учащихся и, прежде всего, уровень развития познавательной способности. Это означает, что в зависимости от преобладающих образовательных потребностей групп учащихся, их возможностей в школе может существовать любая из образовательных моделей, включая и жёсткотехнологизированные модели.

Траектории образования в адаптивной школе – это способ обучения, получивший в последнее время название «индивидуальной образовательной траектории» или «индивидуального маршрута», по своей сути представляет адаптированный вариант образовательной деятельности по спектру дисциплин, который существенно отличается от других по глубине усвоения учебного материала, по темпу, времени, формам и методам обучения.

Структура обучения сегодня в адаптивной школе (АСО) предусматривает разноуровневое дифференцированное обучение – **четыре вертикальные ветви** получения образования.

1. **Траектория** общеобразовательного **базового стандарта** (обязательного).

2. **Траектория развивающего обучения** (продвинутого образования) для подростков и взрослых, способных обучаться в вузах, творчески трудиться, готовых к самообразованию.

3. **Траектория повышенной сложности** с увеличенным набором естественнонаучных или других предметов (профильные классы).

4. **Траектория компенсирующего обучения** (коррекционно-развивающие классы). Помощь подверженным школьной дезадаптации обучающимся либо правополушарным и т.д.

Например, **разнородность** и **сложность** контингента учащихся вечерних школ определяют **дифференцированный подход** к решению всех проблем обучения, начиная с организационных и кончая методическими. Каждой из этих траекторий соответствуют свои **адаптивные изменения** в содержании (в его структуре, дозировке, ориентации, логике развертывания, подачи на разных уровнях), а также в технологии дифференцированного **лично-ориентированного подхода**, особенно в среднем звене, которое обеспечивает оценку знаний учащихся в зависимости от достижения **«посильного» результата**.

Обучаемые по-разному усваивают материал, что определяется **«темпом»** учения при оптимальных условиях образовательной среды.

Адаптивность в темпе учебной работы и ее оптимальности достигается путем применения различных технических средств, в частности компьютера, который «ищет» для обучаемого самый выгодный вариант решения (предписание последовательности умственных операций). Любая адаптивная программа, например модульной структуры, подбирает или предоставляет обучаемому возможность выбрать «уровень сложности» нового учебного материала в соответствии с уровнем своей подготовки и менять его по мере усвоения или изучать избирательно.

По степени адаптивности различают четыре группы обучаемых (по В.Н.Вершинину). **Группы адаптации обучаемых в сменной школе:**

- 1) хорошо адаптированные – люди, оптимально приспособленные к условиям обучения в школе взрослых;
- 2) средне адаптированные – достигшие минимального уровня;

- 3) мало адаптированные (не достигшие минимального уровня);
- 4) не адаптированные – группа социально-педагогической реабилитации и дидактической коррекции.

При реализации этой «модели» предлагается организовать на уроке (групповой консультации) **четыре группы обучаемых:**

- не достигших минимального уровня обучения (I гр.) – плохая адаптация;
- достигших минимального уровня (II гр.) – средняя адаптация;
- достигших общего уровня обучения (III гр.) – нормальная адаптация;
- вышедших на продвинутый уровень и совершенствующихся в нем (IV гр.) – оптимально (хорошо) адаптированные.

Обучение групп на уроке (см. схему на с.101) в зависимости от интегративной цели обучения предусматривает различные задачи и **способы адаптивной деятельности.**

I группа – выравнивания	II группа – поддержки и развития
III группа – нормальные здоровые обучаемые	IV группа – ускоренного обучения

Содержание учебного материала в блоке для каждой группы определяется в соответствии с целями образования.

I гр. – «опорные знания» и способы деятельности в режиме «учитель–ученик»;

II гр. – **ведущие идеи и научные знания**, практические способы деятельности в режиме «учитель–ученик– самостоятельная работа»;

III гр. – **научные знания и комплекс дополнительных знаний** (управление + самостоятельная работа);

IV гр. – **научно-профильные знания** + самостоятельное изучение темы (модуля).

Учитываются глубина содержания, достаточность, степень адаптации и усвоения, условия учебной среды.



Глава 7. Технология индивидуализированного адаптивного обучения взрослых

Любая образовательная технология имеет методологическую основу, системную концепцию, представляющую собой комплекс положений, идей, образующих научную базу для целенаправленного планирования, организации и осуществления эффективного УВП. В нашем понимании технология индивидуализированного адаптивного обучения опирается на системную концепцию профессионально-личностной ориентации обучения, которая определяет ее цели, задачи, содержание и реализует ее в практике образовательного процесса.

В целом технологическая организация образовательного процесса характеризуется рядом признаков, отличительных особенностей, которые определяют основные познавательные ориентиры. К таким признакам можно отнести:

- формирование системы конкретизированных дидактических целей, критериев усвоения материала, эталонных результатов;

- обеспечение достаточно высокой эффективности обучения, достижение практически полного усвоения знаний и умений;

- включение в образовательный процесс определенных обучающих процедур, предъявление эталонов усвоения;

- реализация корректирующей обратной связи, осуществление критериального контроля усвоения.

Целеполагание адаптивного обучения Одним из важнейших элементов технологии индивидуализированного адаптивного обучения считается целеполагание. Его отличительной чертой по сравнению с традиционным обучением является максимальная конкретность и определенность постановки целей. Можно выделить следующие направления конкретизации образовательных целей:

- характеристика образовательных условий: каким образом необходимо воздействовать на обучаемых и какие условия для них обеспечить;

- характеристика внутренних, процессуальных параметров – способностей и возможностей личности;

– характеристика образовательных результатов: каких результатов будут способны достичь обучаемые на определенных этапах образовательного процесса.

Указанные направления, в свою очередь, можно дифференцировать в виде четырехуровневой структуры целей профессионально-личностной ориентации обучения, реализованной в индивидуализированной адаптивной технологии.

Цели первого уровня – профессиональная готовность к деятельности.

Цели второго уровня – формирование системы личностных качеств, обеспечивающих продуктивную профессиональную деятельность.

Цели третьего уровня – формирование психологической готовности к выполнению профессиональных обязанностей.

Цели четвертого уровня – создание условий для саморазвития, максимальной реализации своего творческого потенциала.

Таким образом, задание соответствующих целей детерминирует необходимость решения глобальной задачи профессионально-личностной ориентации обучения – всестороннего развития личности.

В настоящее время одной из важнейших задач образования взрослых является развитие таких качеств личности, которые обеспечивают возможность самостоятельно приобретать новые знания, гибко, оперативно их использовать при решении учебных профессиональных задач. Как показывает современное развитие педагогической науки, эффективное решение этих задач возможно в процессе индивидуализированного адаптивного обучения, которое предполагает не только специальное построение и реализацию процесса усвоения знаний, умений, навыков, а на их основе решение репродуктивных и творческих учебных профессиональных задач, но и целенаправленное формирование различных сторон личности, определяющих психологическую готовность к выполнению продуктивной деятельности.

Надо сразу оговориться, что информационный подход к анализу и синтезу процесса обучения – это не замена или подмена современных технологий педагогической науки, а новый дополнительный путь проникновения в сущность этого сложнейшего явления. При информационном подходе не устраняется

психика человека, а создается мост от психологии к дидактике путем выделения для анализа элементов деятельности и ее продукта – информации и информационных процессов.

На основе информационного подхода к процессу обучения могут быть созданы достаточно содержательные модели образовательного процесса и модели управления им. Эти модели часто уступают психологическим или физиологическим моделям процесса усвоения знаний человеком, но, выявляя только один из существенных аспектов усвоения, они в то же время более инструментальны для практического использования. Будучи же соединенными с психолого-педагогическими концепциями процесса обучения, они позволяют достаточно успешно овладеть и управлять этим процессом.

Информационный подход к обучению предполагает так моделировать процесс усвоения знаний и действий, чтобы наиболее выпукло показать стадии (этапы) процесса преобразования информации в ходе обучения. Выделяются специфические этапы получения информации, ее переработки, сохранения и использования для профессиональной деятельности. При этом надо отметить, что информационный подход к обучению является определенным уровнем или стороной исследования образовательного процесса и не подменяет или исключает его изучение на других уровнях, например, психологическом, физиологическом или социальном. Информационный подход, дополняя их, дает возможность перейти к некоторым функциональным моделям, позволяющим представить процесс в форме, удобной для наблюдения, путем его моделирования, а также воспользоваться имеющимися на сегодняшний день средствами измерения и счета информации.

В связи с тем, что реализация концепции профессионально-личностной ориентации обучения предполагает необходимость выделения основных стадий (этапов) профессионального становления и всестороннего развития личности, необходимо последовательно описать назначение и содержание каждой из стадий в условиях технологии индивидуализированного адаптивного обучения.

Общее назначение первой стадии составляет освоение теоретических основ учебной информации как средства овладения профессиональной деятельностью и включает: теоретическую



Рис. 3. Схема управления процессом адаптивного обучения.

подготовку; освоение техники умственного труда; освоение основных понятий и действий, алгоритмов профессиональной деятельности; формирование познавательной мотивации на активное овладение профессией.

Управление адаптивным обучением

В этой связи чрезвычайно важно рассмотреть возможные виды управления в системе адаптивного обучения для выявления наиболее целесообразных форм ведения процесса обучения именно на первой стадии. На рис. 3

приведена схема управления процессом адаптивного обучения, которая построена на основе учета тех целей, которые необходимо реализовать в процессе изучения учебной дисциплины.

Цели непосредственно определяют характер управления процессом сообщения информации и только через этот процесс, то есть опосредованно, определяют особенности управления процессом усвоения учебной информации. Далее, организация управления должна исходить из того, что уже знают обучаемые, каково состояние их индивидуально-психологического развития, то есть из их уровня адаптивности. Управление не может строиться без правильного использования закономерностей приема и переработки информации, характерных для данной группы обучаемых, и реального учета имеющихся средств и методов обучения. Закономерности приема и переработки информации прямо определяют требования к управлению процессом усвоения учебной информации и опосредованно влияют на особенности управления процессом сообщения информации. Средства и методы обучения являются той формой, в которой непосредственно осуществляется управление и процессом сообщения информации, и процессом ее усвоения.

Управление процессом усвоения информации должно быть построено так, чтобы обеспечить усвоение знаний и усвоение приемов и способов умственной деятельности. В современных условиях проблема формирования приемов и способов умственной деятельности приобретает особенно актуальный характер.

Усвоение приемов и способов умственной деятельности возможно, конечно, только в процессе усвоения знаний. В связи с этим к отбору содержания и методов усвоения знаний должны быть предъявлены требования и с точки зрения эффективности формирования соответствующих приемов и способов умственной деятельности.

Таким образом, есть определенная взаимозависимость и взаимное соподчинение в организации управления процессом усвоения знаний и процессом усвоения приемов и способов умственной деятельности.

К организации управления при адаптивном обучении должно быть предъявлено и еще одно обязательное требование, без которого не может быть достигнут развивающий эффект в учебно-познавательной деятельности, — управление должно

обеспечить усвоение всей информации (и содержания, и способов). Это значит, что необходимо учитывать особенности усвоения, возможные для того или иного обучаемого. Но ограничиваться только этим нельзя. Не менее важно обеспечить такое управление, которое бы гарантировало прохождение всех необходимых этапов обучения. При существующей системе обучения эта задача полностью не разрешается. Как правило, лишь часть обучаемых (обычно наиболее подготовленная и уверенная в своих силах) решает те или иные учебные задачи, а значительная группа только повторяет готовые решения. Поэтому часто не столько учитываются индивидуальные особенности, сколько закрепляются некоторые из них и тем самым создаются неравные возможности для умственного развития каждого. Причем наиболее выгодные условия складываются для сильных, и в неблагоприятное положение попадают менее подготовленные, то есть именно те, кто особенно нуждается в более благоприятных условиях.

Таким образом, управление усвоением знаний каждого обучаемого также должно происходить по двум постоянно взаимосвязанным и взаимообусловленным направлениям: с одной стороны, учитывать уже имеющиеся индивидуальные особенности, а с другой – обеспечивать прохождение таких этапов обучения и при таких условиях, которые гарантируют достижение целей обучения каждым. Достигнутые положительные результаты являются конструирующим элементом, который внесет свои коррективы в организацию дальнейшего управления процессом обучения.

Многоплановость, взаимосвязанность и необходимость единовременного протекания управления по различным направлениям делают труднодоступным положительное решение этой проблемы в рамках традиционного обучения. Эта задача может быть успешно решена в условиях индивидуализированного адаптивного обучения, если достаточно полно использовать те особенности, которые для него характерны.

Нами проведено исследование системы обучения с целью построения ее модели для первой стадии профессионально-личностной ориентации обучения, параметры которой отражают все существенные параметры этой системы и позволяют объяс-

нить, предсказать и управлять как внутренней динамикой ее развития, так и отношениями с другими системами.

Как и любая теоретическая модель, модель системы индивидуализированного адаптивного обучения должна удовлетворять определенным формальным критериям, например (по О.И.Зотовой):

– *связность* или *цельность*, который предполагает ограничение исследований выделением существенных зависимостей между объектными областями;

– *константность*, то есть *воспроизводимость*. Моделируемая система может быть обнаружена в разнообразных условиях, ситуациях и оказываться инвариантной при изменении ряда параметров явления;

– *технологичность*, то есть модель должна проверяться в реальном эксперименте или наблюдении, и поэтому в нее могут быть включены «скрытые параметры»;

– *наблюдаемость*, то есть необходимость связывать ключевые моменты теоретической модели с реальными эффектами, которые можно фиксировать в изучаемой области объектов;

– *обозримость* – необходимость «включать в модель, по возможности, минимальное и, во всяком случае, обозримое число параметров»¹⁰.

«Трудности построения целостной модели не могут быть преодолены простым соединением информации, собранной под различными углами зрения. Нужен теоретический плацдарм для синтеза» (М.Г.Ярошевский)¹¹. Таким теоретическим плацдармом в современной науке является системный анализ, который обеспечивает выбор наилучшего варианта для соответствующих условий.

Одним из основных элементов модели индивидуализированного адаптивного обучения является синтезированный на основе теории поэтапного формирования умственных действий алгоритм адаптивного управления. Его структура представлена на рис.4, из которого следует, что первым этапом управления является мотивационно-целевой. Вектор «мотив–цель» выступа-

¹⁰ Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. – М. : Наука, 1979. – С.219 - 251.

¹¹ Слостенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи и педагогическая деятельность. – М., 1991. – 196 с.

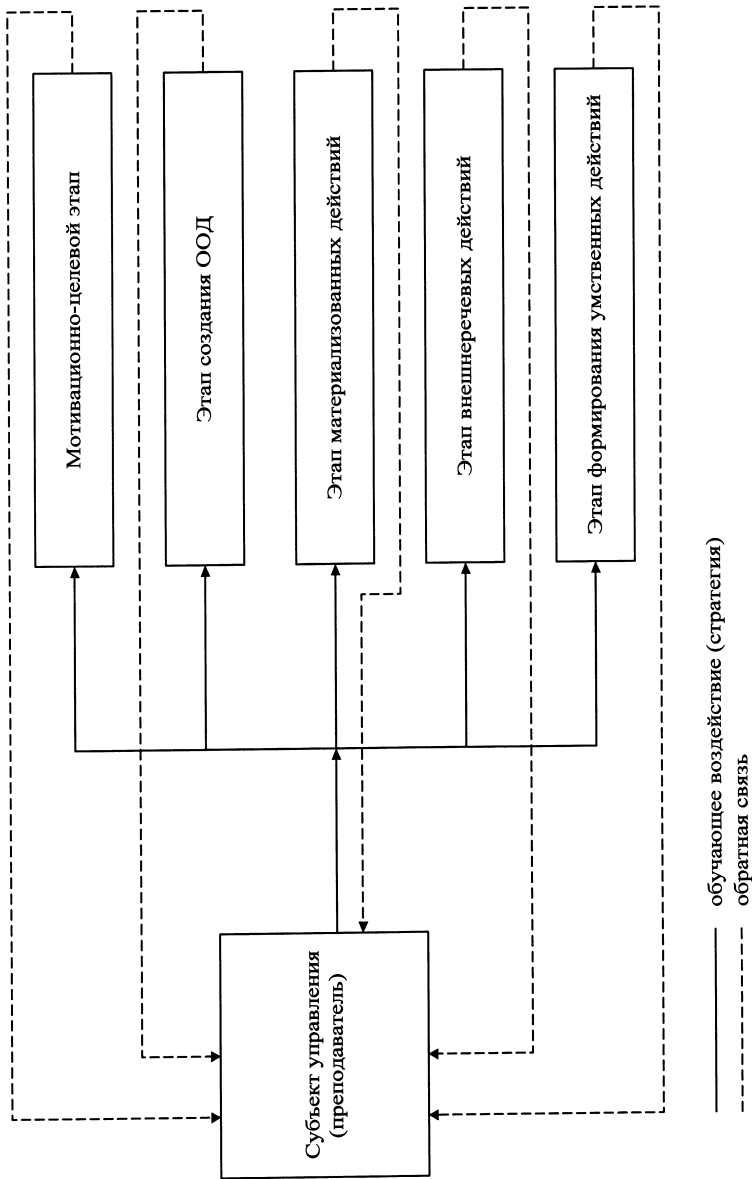


Рис. 4. Структура алгоритма адаптивного управления усвоением знаний

ет в роли своеобразного стержня, организующего всю систему психических процессов и состояний, которые в эту деятельность включаются. Понятие «мотивация» в педагогической науке обозначает процесс, в результате которого определенная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость интереса к ней и превращает внешние заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности. Мотивация учебно-познавательной деятельности не возникает самопроизвольно, это признак мастерства преподавателя. Ее создание оказывает большое влияние на эффективность образовательного процесса. При организации процесса усвоения знаний необходимо прежде всего создать условия, вызывающие познавательную потребность. Только в этом случае процесс усвоения знаний будет происходить в соответствии с основной закономерностью усвоения – как удовлетворение возникшей познавательной потребности. Таким образом, мотивационный этап позволяет достигнуть эффекта быстрого включения в учебно-познавательную деятельность и как бы запуска ее механизма без длительного втягивания в работу. Поддержание же этой деятельности на необходимом уровне активности зависит от способа ее организации, от того, насколько она будет сильна, понятна обучаемому. И настолько успешны будут ее результаты, то есть качество усвоения. Если же эти условия в последующей деятельности не соблюдаются, то сформированная мотивация может стать неустойчивой и даже полностью исчезнуть.

Независимо от того, сумел или не сумел обучаемый найти решение предложенной ему на предыдущем этапе проблемы, он должен осознать деятельность, составляющую ее решение. Для этого в алгоритм адаптивного управления, как следующий этап, включается схема формирования основы действия.

Схема ориентировочной основы действия (ООД) – это, по сути дела, модель предстоящей познавательной деятельности. Она должна быть полной и по возможности давать ориентировку не только в рамках данной конкретной задачи (проблемы), но и любой другой данного класса. Преподаватель-андрагог должен выделить в ней, с одной стороны, все знания о предмете, с которым надо действовать, об условиях, которые необходимо при этом соблюдать, с другой – знания о самом процессе

деятельности: с чего начинать, в каком порядке производить действия и т.д.

Таким образом, рациональное использование кибернетических, информационных и педагогических идей при создании технологии индивидуализированного адаптивного обучения оказывает благотворное влияние на весь образовательный процесс, так как не только изменяет место и умножает возможности преподавателя по осуществлению индивидуализации в обучении, но и существенно, что является главным, меняет роль самих обучаемых в осуществлении этого процесса. В адаптивном обучении не только делается большой упор на активизацию самой познавательной деятельности, но и в отличие от всех других дидактических построений предлагаются новые эффективные методы и средства для гибкого управления индивидуализированным обучением.

Технология индивидуализированного адаптивного обучения в процессе её разработки и развития не только впитывает в себя более совершенные организационные формы, но и требует принципиально нового подхода к содержанию обучения, выраженного системой учебных профессиональных задач, и процессам, обеспечивающим гармоничное профессиональное развитие личности. В ней создаются оптимальные условия для разумного включения в образовательный процесс передового опыта преподавателей и результатов теоретических исследований ученых-дидактов.



ЧАСТЬ II. РАЗВИТИЕ ВЗРОСЛОГО В АДАПТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Глава 1. Самообразование взрослого человека и чтение как способ его адаптации и саморазвития

Сущность самообразования, его исторические традиции. Чтение как источник самообразования

Современная ориентация педагогики предполагает, что образование должно быть лично-ориентированным, и это весьма значимо для построения его методологических основ и практического воплощения.

Личностная ориентированность как эталон образования не только существует издавна, но и осуществляется достаточно давно, о чем свидетельствует понятие **самообразование**, признанное в России уже в 60-е годы XIX века в связи с выходом в 1863-64 годах в Петербурге журнала с таким названием.

Эти традиции были положительно восприняты сразу после революции, но затем образование взрослых стало все более преобразовываться в формализованное, жестко управляемое обучение. Ныне самообразование вновь обретает свое право на автономность. Одновременно оно остается в учебных заведениях, начиная от школ до вузов и последипломного образования, как часть образовательного процесса. По мере перехода к последипломному периоду «самость» его увеличивается.

Генетически самообразование взрослого означает, что человек определяет, зачем и в какой мере он может его осуществить сам, то есть в его руках цели, стратегия и тактика самообразования.

Процесс адаптации человеком всей совокупности содержания и средств перерабатываемой им информации к его личным целям и возможностям осуществляется в наибольшей степени именно в самообразовании. Это наиболее адаптированная взрослыми к себе и адаптирующая их самих к жизни часть индивидуального образовательного маршрута человека, создания им своего личного образа во всех аспектах саморазвития. В

процессе самообразования осуществляется и самообучение, и самовоспитание. Сюда же входит и рефлексия личности над различными аспектами самообразования как стимул или тормоз создания человеком своего «я».

Чтение всегда было и остается одним из важнейших видов духовной жизнедеятельности человека.

Естественно, что на развитие личности влияет вся окружающая человека среда: семья, круг родных и близких, друзья, характер работы и стиль общения на ней, СМИ и, конечно же, читаемая им литература (книги, статьи, периодика). Чтение надо рассматривать в контексте всей жизни человека. Имея общие тенденции, оно в большей мере несет на себе печать индивидуальности, являясь многовариантным феноменом личной культуры и вместе с тем общественно значимым явлением.

Читатели не ушли с книгой, как предсказывалось Р.Брэдбери, в дремучие леса, в подполье. Читатель чувствует себя комфортно и дома, и в вузе, и в обстановке профессиональной деятельности. Сокращение роли чтения в жизни современного человека лишь кажется бесспорным. Оно не подтверждается исследователями. Число читателей в библиотеках России осталось стабильным, в ряде регионов значительно увеличилось.

Роль чтения как универсального способа познания мира подчеркивается возникновением в современной философии тезиса «мир как текст»: все может быть прочитано и понято благодаря знанию языка той или иной сферы культуры. Мирвосприятие как чтение на языке культуры – эта позиция говорит о расширении функции чтения, придании ему универсального характера.

Чтение взрослого как способ саморазвития и самоидентификации

Чтение не только играет образовательную роль, но активно влияет на саморазвитие и самоидентификацию личности, выполняя функцию самовоспитания. Проиллюстрируем это анализом «Заветных списков», полученных М.Н.Пряхиным от представителей русской интеллигенции в конце 90-х годов XX века (см. его статью «Подведение итогов чтения»/ Вестник Российского университета дружбы народов, серия «Литературоведение. Журналистика». – 1998. – №3. – С.42-49; материалы «Исповедально-

завещательная библиография» в Интернете, 2001 книгу «Заветный список», 2003).

«Заветный список» – это проект, в котором люди рассказывали о себе и о книгах, оказавших на них самое большое влияние в жизни. Среди участников проекта не только писатели, но и математики, экономисты и др. Всего в Интернете помещено более 40 интервью с ними и их «Заветных списков». На основе этих «Списков» М.Н.Пряхин составил рекомендательный «Заветный список» авторов и произведений, имевших и имеющих значение в становлении личности русского интеллигента. Авторы списков – это люди, умеющие думать о вопросах самосознания, своего и общественного.

Анализ самих списков и комментариев к ним их авторов свидетельствует о влиянии книги на развитие личности, ее становление и самоидентификацию, позволяет выявить наиболее типичные тенденции чтения.

Так, В.И.Мильдон из всего прочитанного им отмечает 9 книг, повлиявших на него особенно: «Дневники Л.Н.Толстого» (через книгу Б.М.Эйхенбаума «Молодой Толстой»), после чтения которых «захотелось самому не отпускать свою жизнь в беспмятство, а сохранить ее» (книга прочитана в 22 года); книгу А.Ф.Лосева «О Платоне», поразившую читателя тем, «как можно вскрыть текст, непроницаемый для моих способов читать»; книгу А.Шопенгауэра «Мир как воля и представление», которая привела в систему отдельные «бессвязные эпизоды» и показала, что можно «писать о самом что ни есть неопределенном ясно и чуть ли не с шуткой». «Чтение Торо («Уолден, или жизнь в лесу» – Т.Б.) прямо-таки затопило душу потоками благодати, жизнью, которую человек ведет в полном согласии со своими намерениями, ни от кого не завися...»; под влиянием Торо автор находился «долго». Чтение писем и прозы Пушкина, после чтения «школьного», то есть, как пишет автор, «никакого», свелось к «центральной точке» – свободе как главной ценности жизни. «Исторические корни волшебной сказки» В.Я.Проппа «давали законченную картину, внутри которой получали удовлетворительное объяснение едва ли не все мотивы

мировой литературы». Это впечатление «жило долго и не однажды служило средством проверки собственных работ».

«Анна Каренина» Толстого у автора комментариев к спискам «вызвала отчаяние» в видении «собственной ежедневной жизни», которое потом помогло «сформировать собственное отношение к бытию...». «Записки из подполья» Ф.М.Достоевского повлияли на «представления о том, что такое человек, и эти представления, насколько я в силах судить об источниках своего развития, влияют даже на мою теперешнюю жизнь».

В списке В.И.Мильдона стоит «Лао-Цзы» и «Записки из кельи» японского писателя XII века. Первая книга помогла автору многое разузнать о самом себе, что в иных условиях «осталось бы тайной»; вторая книга открыла «глаза на ценность мельчайших эпизодов собственного существования, которым я прежде не придавал никакого значения. Иными словами, эта маленькая книжка словно растянула, удлинила мою жизнь».

Думается, что признания В.И.Мильдона «об источниках своего развития» как высокий образец пережитости читаемого отчетливо показывают роль «долгих волн» чтения книг как не навязчивой, естественной основы становления личности. Они привлекательны глубоким пониманием процесса развития собственной личности и способов «вскрывать текст», то есть способов соотнесения себя с читаемым.

Как видно, личностное восприятие книги при чтении – свойство не только юного читателя, которое проходит по мере взросления, как полагают многие. Сохраненность непосредственного и глубокого восприятия книг и в зрелые годы говорит о возможности не превратить чтение даже у профессионалов в сухую академическую сферу деятельности.

Лишь часть аналогичных материалов в Интернете открыто говорит о личной пережитости прочитанного и влиянии его на жизнь взрослого человека. Значительная часть материалов представляет собой педагогическую обработку собственного опыта и обращена к значимости книг для других людей, как выжимка из собственного опыта.

То, что говорят разные респонденты о влиянии чтения на личную жизнь, обнаруживает ряд тенденций в саморазвитии через чтение.

Первое – разнородность влиявшей литературы. Указываются, как и у В.И.Мильдона, и художественные, и научные книги, проза и поэзия, исторические, философские, эстетические трактаты, мемуаристика и пр. Мир чтения книг и его влияния широк.

Второе: при совпадении многих имен и произведений, собственно и позволивших создать М.Н.Пряхину единую исповедально-завещательную библиографию, ряд суждений о книгах и непосредственных влияний диаметрально противоположны. Наряду с частыми признаниями многими сильного влияния книг Л.Н.Толстого и А.П.Чехова («Это счастье!» – о «Воине и мире»; «Анна Каренина» после трагедии в семье «вернула меня в нормальное состояние, до этого я не мог прочесть ни одной строчки даже в газете»), в текстах участников проекта существуют признания об активной нелюбви к Л.Н.Толстому и А.П.Чехову. Это же неприятие приходилось наблюдать и мне у многих нынешних сорокалетних образованных читателей, исключивших для себя не только влияние Толстого, но и вообще высокую оценку его творчества.

Влияние книг возможно лишь «в контексте личной судьбы, личного опыта, встреч с людьми, нахлынувших обстоятельств».

Третье. В контексте личной судьбы взгляды могут меняться и на само прежде прочитанное – прежние ценности могут оказаться ложными.

Различие влияния, как и различие выбора, смена влияния в разные эпохи и есть реальное самовоспитание, автопедагогика, то есть педагогика индивидуальной жизни человека, осуществляемая самим человеком на протяжении жизни или в отдельные, наиболее сензитивные ее периоды. Сеем сказать, что автопедагогика есть высшая форма андрагогики.

При анализе «Заветных списков» обнаружена смена восприятия и влияния одной и той же книги не только при переходе от детства к взрослости, но и в разные периоды взрослости. В.Г.Непомнящий отмечает «оглушительное воздействие» на него «Иуды Искарота» «в пору его атеизма», которое позднее сменилось совсем иным отношением к книге Л.Андреева.

Истину, выраженную старой пословицей: «книги имеют свои судьбы в головах читателей», – подтверждают многие респонденты. Так, Л.И.Лавлинский, поэт, формулирует эту мысль

строго: они «определяют человеческие судьбы». Книги, по мнению В.П.Визигина, историка науки, оказывали «воздействие и на интеллект, и на воображение, и на эстетическое чувство», то есть происходил синтез воздействия читаемого на глубинные структуры личности.

Четвертая тенденция: по признанию экономиста Ксении Мяло, «есть пожизненные склонности души», определяющие даже случайный выбор чтения: «растущее тело из любой пищи усваивает необходимые ему элементы». Это то, что «облекало в образы и слова самые крупные, вечные вопросы бытия: жизнь и смерть, пространство и время, способности человеческой души накапливать тонкий мир в форме воспоминаний – первое прикосновение к идее бессмертия».

Чтение взрослого как идентификация человека с обществом, временем, нацией, другими людьми, – одна из кардинальных тенденций влияния.

Не случайно М.Н.Пряхин составляет свой «Заветный список», предлагая участие в проекте тем, кто идентифицирует себя с понятием «русский интеллигент», не российский, как ему предлагали, а именно русский, независимо от обозначенной в паспорте национальности. Его цель – таким образом определить «исповедуемые, глубинные общественные тенденции» русской интеллигенции (М.Н.Пряхин «О подведении итогов одного чтения»).

Роль домашних библиотек в чтении взрослых

Источниками получения книг являются для взрослого различные библиотеки: муниципальные, профсоюзные, научные, домашние.

Российский читатель пользуется всеми видами библиотек, сочетая их по-разному, в зависимости от личных целей и возможностей. Наиболее удобными для пользования были и остаются личные собрания книг в силу индивидуального характера их отбора и удобства пользования.

В доперестроечное время домашние библиотеки были еще и средством защиты личности от официального диктата идеологии, насаждавшей определенные списки имен и произведений, изданных для всеобщего пользования, а также диктата образования с его программными нормативными требованиями. Ныне идет разрушение двойного стандарта чтения (для себя и нормативного), своего рода эмансипация читателя во всех сферах

Таблица 4.

Объем выборки n = 2409				
Количество книг в домашней библиотеке, %	Место жительства респондента			
	Москва, СПб.	Крупные города	Малые города	Села
нет дома книг	12	28	30	46
до 100 книг	30	31	39	36
от 100 до 300 книг	26	25	20	15
от 300 до 500 книг	14	10	7	1
от 500 до 1000 книг	9	3	3	1
свыше 1000 книг	8	3	0,4	0,9

чтения. Представление о том, что не читать «не престижно», бывшее ранее в советскую эпоху массовым, вновь возрождается, но приобретает особый характер, свободный от внешнего диктата, но не свободный от рынка и условий жизни.

Приведем данные ВЦИОМ об объемах домашних библиотек и покупки читателями книг (по статье Н.Зоркой «Читатели 90-х годов – кризис литературной культуры?») – см. Табл. 4.

Характер интереса к чтению книг из домашней библиотеки явственно изменился; наряду с наличием дома серьезных книг и их чтением, оставшимся признаком интеллигентности у разных поколений, домашние библиотеки пополняются литературой, имеющей иную функцию – релаксационную, развлекательную, «наркотическую», которую выполняют детективы, приключения, любовные романы, фантастика, прежде считавшиеся литературой не престижной, «низовой». Но читающий взрослый по-своему ранжирует эту литературу, находя в ней мастеров того или иного жанра. Такая тенденция относится и к читательской элите (люди с высшим образованием, библиотекари в их числе). И в этой группе при более высоких показателях чтения серьезной литературы (где эти читатели обгоняют другие категории: классика составляет 43%; историческая литература – 56%; поэзия – 31%; современная русская и зарубежная проза – 22 и 14 % соответственно) чтение фантастики выше среднего, выше чтение боевиков и детективов (43% у

этой группы), чтение оккультной литературы составляет 23% при средней норме 10%, а доля чтения любовных романов или сборников анекдотов – на уровне средних показателей (28 и 18 % соответственно). Н.Зоркая отмечает, что снижение стандартов высокого вкуса приводит к переосмыслению функциональной и семантической роли чтения литературы.

Мотивы и характер чтения взрослого Домашние библиотеки представляют собой, главным образом, индивидуальную, защищенную от культурного диктата часть чтения, но имеют и подсобное значение нужного человеку для каждодневной жизни источника учебной, профессиональной, справочной, медицинской, педагогической и прочей литературы. Массовые библиотеки удовлетворяют запросы читателей в недостающей им литературе разного порядка, позволяют знакомиться с новой литературой, перечитывать те книги, которых нет в их личных библиотеках, хотя, как мы писали, личные библиотеки также пополняются новыми книгами. Роль общественных библиотек разного типа, их возможности в целом превышают возможности личных библиотек даже сейчас, в пору трудностей комплектования.

Что же читают взрослые читатели, какими мотивами они руководствуются? Исследователи отмечают, что эти мотивы различны, но из них преобладают два: нормативное, или прагматическое чтение (то есть чтение для учебы, экзаменов, докладов, для выполнения конкретного задания, для разных жизненных целей), которое более характерно для учащихся и студентов, но также и для взрослых в последипломном образовании и самообразовании, и компенсаторное, то есть чтение с целью отвлечения от неприятных ситуаций, как психотерапевтическое средство, утешительное, для отдыха. Если последнее раньше было характерно для определенных, не самых подготовленных групп читателей, то ныне это стало тенденцией и у высокообразованных читателей, читательской элиты (те же тенденции отмечаются и в домашнем чтении).

Другие мотивы – образовательные, воспитательные (самопознание, в том числе), созерцательные (наслаждение художественным словом) также присутствуют в чтении взрослых, но наряду с другими или у меньшего числа людей. Так, мы выявили тенденцию самопознания у 25% наших обследуемых читате-

лей. Характерны такие их суждения: «Перечитываю многие книги раз в 2-3 года, чтобы увидеть в них новое, понять себя, свое развитие»; «Понять мир, людей, даже своего ребенка, не отстать от него»; «Услышать, увидеть красоту мира, его устойчивость даже в это время»; «Хочу увидеть то, что не увидишь сам, познать мир глубже благодаря чужим умным глазам». Это желание углубленного взгляда на мир осознано самими читателями как один из главных мотивов их чтения.

Даже в тех случаях, когда отмечались более практические цели, они не противоречили познавательным, духовным. Осознание мотивов чтения не всегда выходит на поверхность, то есть отчетливо осознается самим читателем: оно сливается с другими, более приземленными мотивами, которые как бы маскируют глубинные. В частности, отмеченный многими исследователями интерес к детективам и любовным романам выполняет, кроме компенсаторной функции, и функцию познания жизни с «черного хода» или жизни чувств, потребность в твердых основах жизни, в частности, в супергерое.

Крену от познавательного к компенсаторному чтению нельзя давать только отрицательную оценку, поскольку он вызван глубинными потребностями личности, не находящими удовлетворения в других источниках. Право на такое чтение бесспорно. Надо найти точку отсчета в отношении к нему. Оно не должно быть, на наш взгляд, однозначным. Отрицание такого чтения в любом случае не только бессмысленно, но и непродуктивно. Нужно продумывать тонкие формы расширения читательских потребностей, развития читательского вкуса. Это должно вестись с той позиции, на которой стоит сам читатель, не выбивая почвы из-под его ног. Не противопоставление «лучших» и «худших» книг, а расширение круга чтения, размытие его однотипности, при котором «лучшее» само высветится на фоне «худшего», отделится от него. Даже при сопротивлении читателя, классификации «наоборот», разница между одним и другим, инаковость не остается незаметной. Если же в сопоставление вводится чистый и яркий образец «лучшего», например «Весна в Карфагене» В.Михальского, путаница с оценками в сознании читателя почти исключена.

В этом смысле должна использоваться как фронтальная, так и индивидуальная работа с читателями путем создания про-

тивовесов, тормозящих процесс превращения компенсаторного чтения в единственный вид чтения.

Расшатывание стереотипов в жанровом предпочтении – другая линия этой стратегии. «Лучшее» и «худшее» сопоставляются в пределах жанра. Только такая позиция плодотворна в работе со взрослыми. Адаптация их к иным сферам чтения должна проходить не запретительно-революционным путем, а путем реформирования реальной картины чтения.

Лидирующее место в серьезном чтении занимает жанрово-тематическое историческое чтение. Любовь к нему многих читателей – давняя традиция, имевшая место и в XIX веке, и зафиксированная К.Менертом в 70-е годы XX века. Ныне чтение исторических произведений переместилось на первое место, вытеснив дамские романы, отошедшие соответственно на второе место (в женском варианте чтения). Исторические произведения заменяют многим читателям учебники по отечественной и всемирной истории, особенно по отечественной, в изложении которой многое изменилось с тех времен, когда они учили ее в школе. Исторические романы и повести как более достоверный и многомерный, живой источник знания правды об истории своей страны – таковы мотив и функция этого вида чтения. Следует отметить, что более всего интересуется взрослых читателей российская история до 1917 года.

Любопытно, что в историческом чтении, как и в других жанрово-тематических направлениях, предпочтение нередко отдается взрослыми произведениям и авторам так называемого «второго ряда». Так, Э.Бульвер, лорд Литтон, стал популярнее у читателей, чем Диккенс, оспаривавший когда-то способы изображения жизни у Бульвер-Литтона и «проигравший» ему ныне.

Тенденция замены первоклассных произведений «второклассными» была, как известно, и ранее и объяснялась потребностью ряда читателей в более легком, живом, не удручающем их стиле. Став еще более явственной, эта тенденция опасна не сама по себе, как приближающаяся к компенсаторному чтению, а возможностью приучения читателя к безоценочной характеристике книг и героев, в том числе и отрицательных, размытости авторской и соответственно читательской позиции или ее нечеткости и упрощенности. «Вненаходимость автора» как эс-

тетическую категорию не надо путать с размытостью изображения. Только глубина и художественная убедительность изображаемого смогут противостоять этой тенденции.

Сходная тенденция проявляется и в чтении литературы на различные бытовые, жизненные темы, когда у читателей возникает потребность в так называемом «ретушированном реализме» в противовес глубоким произведениям писателей-реалистов.

Библиотековедами отмечается целый пласт незаслуженно отторгнутых читателями больших писателей – Ю.Трифонова, Ю.Домбровского, Ч.Айтматова и др.

Отмечается отсутствие прежнего интереса к поэзии. Его место занял интерес к юмору и анекдотам, иногда довольно резкого характера.

Зафиксирован также интерес к относительно новым жанрам – мистике, жестким фэнтэзи, триллерам. В этом плане, к сожалению, книги включаются в ряд средств массовой информации, создавая у потребителя *фикцию* картины жизни и подчас приводя к отчуждению от жизни, свойственному эпохе постмодернизма. Взбесившаяся природа, техника, вышедшая из-под контроля человека, «ужастики» как привычные для СМИ картинки и тексты способны активно влиять на потребителя, толкая его к принятию такой «виртуальной» реальности.

Но сколь бы ни были велики запросы на упомянутые книги, они не отменяют высокой роли в чтении взрослого познавательных и эстетически полноценных произведений русской и зарубежной классики XIX и XX века, а также новейшей русской и зарубежной литературы, книг постмодернистского характера.

Таким образом, в жанрово-тематическом отношении чтение взрослых имеет тенденцию как к репродукции выбора (то есть традиционному выбору), так и к редукции (то есть сокращению) мотивов чтения или сложному комплексному проявлению высоких мотивов, зачастую в скрытом виде.

Профессиональное чтение как один из факторов успешной жизнедеятельности взрослого

В условиях меняющегося мира, ускорения темпов накопления и одновременно старения профессионально значимой информации роль профессионального непрерывного образования взрослого как специалиста неуклонно

возрастает. Однако достаточное число взрослых допускает возможность оперировать когда-то полученными и срабатывающими в их практике знаниями; опираясь на накопленный опыт профессиональной деятельности, используя прежде всего сильные его стороны, они до поры до времени функционируют нормально, подчас не замечая, что число недочетов в их деятельности растет и грозит превратиться в тормоз ее успешности. Стагнация, застой неизбежно подстерегают остановившегося в своем профессиональном развитии специалиста. Это касается всех взрослых – от рядового исполнителя до руководителя, людей разных профессий – врачей, инженеров, педагогов и др.

Предотвращению этого, адаптации специалиста к новым условиям, фактором успешности профессиональной деятельности служит обучение взрослых на разного рода курсах, семинарах, а в межкурсовой период, иногда достаточно длительный, – чтение профессиональной литературы. Стимулом к этому могут служить причины как заданные извне, например, необходимость написать отчет с анализом причин успешности-неуспешности своей деятельности или составить прогностическую программу развития своего участка работы, так и внутренние – найти способы решения профессиональной задачи, стоящей перед самим человеком.

Поиск информации, необходимой для этого, приводит взрослого к работе со справочной литературой и, далее, с источниками самой профессиональной информации на современном, часто новейшем уровне. Использование этой информации в работе либо поддерживает готовность взрослого к инновационной деятельности, либо гасит ее в силу разных причин, и тогда круг замыкается.

Один из выдающихся ученых-медиков учил своих слушателей-врачей, по их рассказам, необходимости чтения ими каждый день 10 страниц профессиональной литературы, на что требуется, считал он, полчаса. Если это становится постоянной привычкой, 300 страниц в месяц (толстая книга), 3000 страниц в год (список из сотни книг и ряда статей) могут быть легко освоены, создав прочную базу профессиональной компетентности.

Чтение профессиональной литературы как одного из источников успешности деятельности взрослого должно опираться

ся на ряд андрагогических условий: получение им полноты и объективности картины, вариативность решения профессиональных задач, предъявление ему и видение им как достоинств, так и недостатков различных способов их решения, их плюсов и минусов, достоверность и убедительность доводов в их пользу, доступность их изложения и – в особенности – возможности применения в данных конкретных условиях.

При отсутствии в этот период традиционной фигуры Учителя-Наставника, или фасилитатора, который помог бы разобраться в качестве предлагаемого при чтении материала и успешности его применения, речь должна идти о передаче этих функций самой читаемой литературе, то есть о новом поколении учебников для взрослых, о новых способах передачи информации.

Огромную роль играет умение – и желание – пользоваться словарями, общими и специальными, для уточнения читаемой литературы, точности понимания и трактовки профессионального значения текста.

Исследователи, социологи и библиотековеды, отмечают явную тенденцию к расширению объемов профессионального чтения – учебного и научного. Подтверждением этого служат не только невероятно выросшие очереди в РНБ, открытие новых залов в научных библиотеках Новосибирского академгородка, создание там как новых типов больших и малых специальных залов для различных категорий читателей, так и межотраслевых залов в связи с интегративностью научного поиска.

В целом в России 600 библиотек вузов, 2600 – средних специальных заведений, большое количество библиотек в учреждениях последипломного образования. Фонд библиотек вузов – 338 млн. книг, 2 млн. редкого фонда. В этих библиотеках 4 млн. читателей и 282 млн. книговыдач в год. Однако, по данным РБА – Российской библиотечной ассоциации, книг для обучения и повышения квалификации все равно не хватает, особенно в регионах.

Следует отметить особую роль отраслевого чтения взрослыми до 29 лет – периода включения человека во все виды социальной жизни. На этой стадии складывается собственный образ жизни, начинается совершенствование профессионального мастерства. Все это находит отражение в чтении не только

специальной профессиональной литературы, но и юридической, экономической, книг о менеджменте и маркетинге, практических руководств типа «Как организовать свое дело», «Как не разориться на рынке», «Как перестать беспокоиться и начать жить», «Как сделать карьеру» и пр. Эта тенденция отмечена в отраслевом чтении в научных и муниципальных библиотеках.

Значительно увеличился поток населения, переобучающегося и повышающего квалификацию, поскольку начала восстанавливаться разрушенная прежде система повышения квалификации.

Чтение в публичной библиотеке и после 30 лет остается наиболее доступным для этой категории людей источником информации, чтение с целью решения – прежде всего профессиональных, но также и в более широком аспекте – современных социокультурных и мировоззренческих проблем (из отчета о чтении в библиотеках Новокузнецка, где на 568 тысяч жителей приходится 75274 читателя, то есть каждый шестой житель).

В профессиональном чтении, особенно научном, но и учебном также, особое значение имеет его целенаправленность, обеспечивающая эффективность этого процесса. Существует ряд действий с книгой, позволяющих этого добиться. Это умение пользоваться каталогами, рекомендательными списками, справочной литературой, искать литературу, пользуясь компьютерными технологиями. Отбор нужной для решения различных проблем литературы – первейшее и необходимое условие успешности профессионального чтения. Конечно, часть этой работы выполнит библиограф или библиотекарь, но достаточно большая доля ее падает и на самого взрослого читающего. Поэтому обучение и/или самообучение поиску необходимой информации – часть профессиональной культуры взрослого как специалиста.

В ряде вузов, например СибГТУ, проводятся специальные занятия для студентов – от 4 до 20 учебных часов – по компьютерным технологиям поиска литературы. Эту работу выполняют и библиотекари, и преподаватели вуза.

Знакомство взрослых читателей с информационными системами возможно, разумеется, при наличии в вузовских и универсальных научных библиотеках развитой информационной сети, в том числе и подключения к Интернету. Процесс пре-

вращения обычных библиотек в информационно-библиотечные центры набирает силу, становится массовым. В ряде библиотек, например в библиотеке Томского университета, существует автоматическая библиотечная система (АБС) новейшего поколения, дающая возможность очень быстрого вызова книг и занесения их в электронный формуляр читателя с последующим отслеживанием сроков чтения.

Но и в домашних условиях работа с чтением в Интернете, поиском информации для учебных целей и профессионального роста достаточно распространена.

Особую роль в повышении эффективности профессионального чтения играет знание рациональных приемов работы с профессионально необходимой литературой, так называемых **методов до чтения, во время чтения и после чтения**. Методы **до чтения** направлены на отбор из уже известного читателю перечня источников информации наиболее необходимых и отсева тех, без которых можно обойтись или в которых достаточно бегло просмотреть оглавление, чтобы определить профессиональную значимость издания. Методы **во время чтения** – это развитие способов скорочтения, освобождение от помех этому в виде чтения «по буквам», а не по группе ключевых слов, обучение специальной маркировке текста и др. Методы **после чтения** – это прежде всего система перечитывания и выписок, осмысленного конспектирования.

Методы профессионального чтения и переработки взрослыми информации должны согласовываться с личными целями, служить этому человеку в это время и в этой ситуации, то есть быть способом осуществления личностной ориентированности самообразования и индивидуального образовательного маршрута. Прагматизм такого чтения неизбежен. В чтении же художественной литературы как профессиональной действуют другие закономерности, хотя расширение поля и способов прагматического чтения очевидно и в этих случаях. Профессиональное чтение применительно к индивидуальному образовательному маршруту может иметь различную степень жесткости или нежесткости адаптированности.



Глава 2. Общекультурные ценности и мотивы образования взрослых

В современной России образование взрослых выступает едва ли не единственной сферой, позволяющей относить нашу страну к числу развитых. Оно должно помочь ей ответить на вызовы XXI века. С этой целью оно призвано решить целый комплекс социально важных задач:

- приобщить к общекультурным ценностям и выработать мотивы их познания;
- облегчить социализацию людей в рыночной среде через освоение ими соответствующих качеств, знаний и умений;
- оказать противодействие негативным социальным процессам;
- содействовать социальной защите лиц с ограниченными возможностями;
- обеспечить социальную мобильность людей через поддержку наиболее талантливых и активных независимо от их социального происхождения;
- поддержать вхождение новых поколений в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество.

Продвижение человека в культуре

Общекультурная ценность образования взрослых обусловлена общественными потребностями и одновременно воздействует на них. Но потребности сами по себе не могут быть «двигателем» поведения человека в его образовательной подготовке. Для этого социальная ценность образования должна трансформироваться в *личностную* ценность. В этом сложном процессе человек не может вобрать все многообразие общественных ценностей, связанных с образованием. Он избирает из них то, что соответствует его интересам, то, что представляется для него *личную* значимость.

Образование для человека выступает, с одной стороны, в качестве *средства*, с помощью которого он решает жизненно значимые для себя проблемы, например: пробиться в жизни; получить престижную профессию; повысить свой авторитет в глазах людей, мнение которых ему небезразлично; материально обеспечить себя. С другой - как *самоценность*, которая связа-

на, в частности, с потребностью в познании культуры, окружающей действительности и самопознании, в освоении способов учебной деятельности.

Возникающее при этом у человека переживание своих возможностей является дополнительным мотивом, повышающим ценность образования, движущей силой активности, направленной на выявление своих новых возможностей. Иными словами, формирующийся в процессе обучения интерес обеспечивает продвижение человека в культуре, собственно познавательной сфере, в знании и понимании окружающего мира, в его ценностном освоении.

Общекультурная ценность образования включает три аспекта:

- смысловой – адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте, то есть в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки такого рода ситуаций;

- проблемно-практический – адекватность, распознавание ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке;

- коммуникативный – адекватное общение в ситуациях такого рода и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия.

Человек имеет общекультурную компетентность, если он компетентен (в трех названных выше аспектах) в ситуациях, выходящих за пределы его профессиональной сферы. Кроме того, если в профессиональной компетентности ведущую (но не единственную) роль играет проблемно-практический аспект, то в общекультурной ведущую роль играют уже смысловой и коммуникативный аспекты.

Сохраняющаяся у нас ориентация всей системы образования на *передачу знаний*, на их последующее практическое использование отвечала нуждам индустриальной цивилизации с лежащим в ее основе научно-техническим прогрессом. Однако «едва ли не главный вывод, к которому привел нас XX век, заключается в преодолении родившейся в XVII веке рационалистической иллюзии, что знание само по себе есть благо, что «ученье – свет», независимо от того, как будут применены его плоды, что вместе со свободой от власти над нею религии нау-

ка должна быть свободна от связи с ценностным сознанием человека во всех его формах, в их числе и с нравственными ценностями и с экзистенциальными. Оказалось, что знания и умения вне связи с человеческими ценностями таят в себе смертельную угрозу для самого существования человечества!». Но ценности – нравственные, эстетические, экзистенциальные (то есть смысложизненные), да и религиозные – находятся со знаниями в отношении дополнительности и потому способны регулировать познавательные, как и все другие, формы человеческой деятельности – это и дает основание использовать понятие «ценностные ориентации» для объяснения направленности человеческого поведения. Ценности личности находятся в сложном взаимодействии с ее знаниями, но не вытекают из знаний и потому не формируются средствами образования. У ценностного сознания другой источник и другие формирующие «механизмы»: достаточно учесть, что психологическим инструментом усвоения знаний является мышление, а психологическим инструментом обретения ценностей – переживание. Поэтому формирование иерархии ценностей, управляющей свободным поведением человека, должно стать важнейшей задачей школы, выходящей за пределы образования в иную область формирования юного существа – в сферу его воспитания: воспитания сознания и воспитания чувств, воспитания нравственного и эстетического, воспитания гражданского и художественного.

Полнота и целостность духовной жизни личности выражается в развитии ее потребности и способности познавать реальность, ценностно осмыслять ее, проектировать «потребное будущее», диалогически общаться с миром и дополнять собственный реальный жизненный опыт иллюзорным опытом духовной «жизни» в созидаемых искусством идеальных мирах»¹².

«Одной из главных задач современного образования выступает формирование интеллекта. В общем виде интеллект – это система психических механизмов, которые обуславливают возможность построения «внутри» индивидуума субъективной картины происходящего вокруг, способность создавать порядок из

¹² Каган М.С. Гуманитаризация образования как общекультурная проблема // Magister. – 1988. - № 4. – С.91.

хаоса на основе приведения в соответствие индивидуальных потребностей с объективными требованиями реальности. В генетическом подходе к анализу развития интеллекта У.Р.Чарлсворз рассматривает его в качестве способа адаптации живого существа к требованиям действительности, сформировавшегося в процессе эволюции, а в социально-культурном подходе интеллектуальные возможности порождаются и одновременно ограничиваются культурным контекстом в полях логики, фактов и значений понятий, их взаимосвязи – в семантическом поле. Академик Н.Н.Моисеев в интеллекте видит способность мышления предвидеть события и результаты собственных действий, адаптировать свое состояние и окружающую обстановку и принимать решение соотносясь со своими представлениями об окружающем мире. Высшая степень интеллекта – это *мудрость* (по определению тибетского врача Ж.Бадмаева) – *умение ко всему приспособливаться, оберегая себя и окружающих»*¹³.

Мотивы образования Динамика взаимосвязи *образования* как средства и *познания культуры* как самооценности обусловлена целым комплексом факторов: социальных (например, общественным престижем образования), социально-психологических (возрастными особенностями людей, их жизненным опытом), педагогических (характером и содержанием учебной деятельности)»¹⁴.

В связи с этим мы приведем в сравнении данные исследования, проведенного в вечерней и дневной школах. Учащимся 7-х, 9-х и 11-х классов этих школ было предложено мини-сочинение на тему «Образование для меня – это...». Сравнение проводилось по каждой из этих параллелей.

Начать хотелось бы с выпускников 11-х классов, то есть тех, кто, получив аттестат о среднем образовании, встанет перед выбором дальнейшего пути. На первом месте у учащихся и дневных, и вечерних школ – профессия и хорошая работа, что естественно для выпускников, для которых этот вопрос актуа-

¹³ Власова Е.З., Извозчиков В.А. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей // Наука и школа. – 1999. – № 5. – С.3.

¹⁴ Вершловский С.Г. Ответы на вызовы грядущего тысячелетия // Классный журнал. – 2000. - № 8. – С.11.

лен уже сейчас. У выпускников дневных школ на втором месте – заработок. Невыделенность этого аспекта у выпускников вечерних школ свидетельствует либо о том, что для них он включен в профессию и хорошую работу (скорее всего, «хорошая» в смысле высокооплачиваемая), либо о том, что раньше, чем выпускники дневной школы, войдя во взрослую жизнь, они уже имеют заработок, не зависящий от образования, и, соответственно, не связывают его с последним. У них на втором месте – самоутверждение и общение («Я хочу, чтобы в кругу своих сверстников и родителей и людей старшего поколения у меня была репутация умного и эрудированного человека. Потому что я хочу пойти выше своих родителей и достичь более высокой ступеньки», «Я хочу научиться общаться с людьми и найти свое Я», «... чтобы со мной было приятно общаться другим людям», «... чтобы меня уважали люди, с которыми я общаюсь», «... чтобы мой будущий муж гордился мной не только из-за внешности и количества побрякушек, но и моим умом», «чтобы обрести новых знакомых», «чтобы прожить жизнь, которая имела бы значение не только для меня, но и для окружающих меня людей, друзей, родных и любимых», «для меня важнее даже не зарплата, а круг людей, с которыми я смогу общаться», «чтобы стать значимым человеком в обществе» и т.п.). У учащихся дневной школы этот показатель на четвертом месте. Очевидно, большая потребность выпускников вечерней школы в самоутверждении и достойном общении связана с невысоким престижем вечерней школы, «вынужденностью» обучения в ней.

И если в этих аспектах образование безусловно выступает как инструмент, средство для достижения каких бы то ни было целей, то на третьем месте и у учащихся дневных, и вечерних школ уже саморазвитие, то есть образование воспринимается как самоценность, возможность познания окружающего мира и осознания своего места в нем («чтобы узнать что-то интересное, нужное, важное», «чтобы быть интеллектуально развитым человеком», «чтобы все, что я сделаю, было естественным и правильным», «чтобы иметь собственное мировоззрение, мироощущение», «для меня образование – стремление к совершенству», «образование – это расширение себя, познание мира», «образование мне нужно лично для себя, для своей эрудиции»,

«я хочу знать как можно больше, чтобы не быть противной самой себе, — хочу жить, а не существовать».

На четвертом месте у всех выпускников — поступление в вуз, что естественно и не нуждается в анализе. А вот дальше начинаются некоторые несоответствия. Если выпускники дневной школы этими аспектами и ограничиваются, то мотивация учащихся вечерней школы шире, разнообразнее и противоречивее. Для многих из них образование — это «путевка, пропуск во взрослую жизнь». То есть, несмотря на то, что многие из этих учащихся по многим показателям уже являются взрослыми, сами они себя таковыми не считают и связывают «взрослую жизнь» именно с образованием. Таким образом, даже то, что многие из них работают и имеют собственные семьи (по этим параметрам они и считаются взрослыми), не является для них гарантией полноценной жизни — пока они только готовятся к ней («образование для меня — это переход из детской жизни во взрослую»). Одновременно с этим у них проявляются вполне «взрослые» мотивы — создание своей семьи и воспитание детей. Подобные «нестыковки» встречаются даже в пределах одной работы — как пишет один из наших респондентов: «Я учусь, чтобы кормить жену и детей, а еще из-за того, что мама заставляет». Судя по всему, инфантильность взрослых людей — одна из проблем вечерней школы. Воспитание будущих или уже существующих детей — значимый мотив для учащихся вечерней школы. Приведем в качестве примера одно из сочинений (стиль автора сохранен): «... а также наши дети должны считать нас достойными родителями. Ведь если родители безграмотны, то дети, какими же будут дети? Кем станут? Очень важно, чтобы они (мы) — стали пусть не знаменитыми, но личностями, чтобы нашли свое место в жизни, сумели реализовать собственные возможности и это очень важно! Мои дети должны стать людьми, личностями, и я постараюсь сделать все, что в моих силах, чтобы воплотить это в жизнь!». Забегая несколько вперед, отметим, что этот мотив — воспитание будущих детей — появляется и у учащихся дневной школы, но только в 9-м классе. Этот мотив для учащихся, нацеленных на будущее, вполне естественен. Но у учеников вечерней школы встречается мотив, который нас заинтересовал. Как написал один из респондентов: «А вообще моя мечта — содержать моих родите-

лей». В той или иной формулировке этот мотив встречается у нескольких учащихся вечерней школы. Возможно, это связано с тем, что недополучение заботы актуализирует этот мотив, нацеленный не на будущее, а на настоящее.

Теперь обратимся к сочинениям учащихся 9-х классов, классов также выпускных, в какой-то мере рубежных. И здесь уже отмечается большая разница между ответами учащихся дневной и вечерней школы. Мотивы учащихся вечерней школы намного прагматичнее, они более «инструментальны», нежели у учащихся дневной. Для подавляющего большинства выпускников неполной средней вечерней школы (92%) образование является средством для получения хорошей работы. Наиболее сконцентрирован этот мотив в одном сочинении: «Образование для меня – это путь к получению хорошей работы, а если будет хорошая и высокооплачиваемая работа, то жить будет легче. Это цель в жизни, ради которой мы живем и учимся». Все остальные мотивы – самореализация, самоутверждение, саморазвитие, общение, получение аттестата, поступление в вуз, полноценная семья – указаны примерно одинаково малым количеством учащихся – 2-3%. Несколько выделяется мотив, указанный 8% учеников – это все тот же «путь во взрослую жизнь».

У выпускников 9-х классов дневной школы совершенно другие приоритеты. На первом месте (55%) у них общение («образование нужно для того, чтобы общаться с людьми, ездить по свету и жить как все нормальные люди», «образование – это каждый день активная жизнь, новые друзья, много новой информации», «я учусь для свободного общения в различных обществах», «людям будет интереснее со мной общаться» и т.п.). На втором месте с небольшим отрывом (49%) – саморазвитие («чтобы стать хорошим человеком, умным и интересным», «чтобы не быть пустым местом в жизни и сделать что-нибудь по-настоящему хорошее в жизни», «учиться, на мой взгляд, интересно», «я учусь, чтобы быть умнее» и т.п.). На третьем месте (45%) – профессия, хорошая работа. На четвертом – поступление в вуз, на пятом – заработок, на шестом – самоутверждение. 12% получают образование по настоянию родителей («потому что родители заставляют», «чтобы не расстраивать родителей» и т.п.), 5% - для воспитания будущих

детей («я буду отдавать свои знания детям, чтобы они в будущем смогли получить образование»). И один мальчик высказал оригинальный мотив — «я учусь в первую очередь для того, чтобы не отличаться ... я учусь, потому что так принято, потому что надо».

Нам кажется, что более жесткий прагматизм учащихся 9-х классов вечерней школы, в отличие от их сверстников из дневной, связан с еще свежим негативным опытом — ведь в средние классы вечерней школы, как правило, приходят либо после исключения из дневной, либо вследствие каких-то серьезных проблем. Само то, что они пришли в школу, а не остались «на улице», свидетельствует о нацеленности на образование, но они еще не «оттаяли», и эта нацеленность носит жесткий, строго направленный на конкретные цели характер.

И последний срез — 7-е классы (в вечерней школе мы сюда же включили и 8-е). В этой параллели опять сходные показатели. На первом месте у учащихся и вечерней, и дневной школы — профессия и хорошая работа. Единственно, что отличает этот мотив от мотивов старшеклассников, это то, что он носит явно внушенный, заученный характер. Это видно и по традиционным во все времена «страшилкам»-угрозам — «чтобы не быть дворником», «чтобы не работать уборщицей», и по наивно, явно со слов взрослых, выстроенной цепочке — «если будешь хорошо учиться, примут в институт, там будешь хорошо учиться — устроишься на работу (по специальности), а тут и жизнь устроишь».

На втором месте у учащихся дневной школы — поступление в вуз, на третьем — заработок. Здесь тоже хотелось бы отметить внушенный характер этого мотива — «неграмотные люди очень плохо живут, а грамотные устраиваются на работу и получают много денег». У учащихся вечерней школы на втором месте несколько размытый мотив — «будущее». Наверное, в это понятие включаются все остальные параметры. И на третьем месте — поступление в вуз. На четвертом месте и у тех, и у других — саморазвитие, куда мы включили и ответ нескольких учеников вечерней школы — «это смысл жизни». На пятом опять же и у «вечерников», и у «дневников» — общение. Хотелось бы выделить ответ одного ученика дневной школы: «Мне кажется, люди должны учиться, чтобы делать открытия. Челю-

вечество не должно стоять на месте». Другой высказывает свое суждение о перспективах образования: «Сейчас такое время, что молодежь не хочет учиться, но они ошибаются, и я думаю, когда они станут взрослее, будут жалеть о том, что не получили знания».

Как видно из вышеприведенных данных, в этом возрасте еще нет большой разницы в мотивации у учеников дневной и вечерней школы. Единственное, что стоит отметить, это большая самостоятельность и осмысленность ее у учащихся вечерней школы. Наверное, это связано с их более ранним вступлением в самостоятельную жизнь и, соответственно, с их меньшей «беззаботностью». В конце концов, их поступление в вечернюю школу (если не по настоянию родителей – а у «вечерников» этот мотив реже встречается) свидетельствует о том, что они действительно знают, чего хотят.

Подводя предварительные итоги, приходится констатировать, что образование как средство с небольшими вариациями все-таки превалирует над самоценностью образования и в вечерней, и в дневной школе. В такой же степени социальная ценность образования превалирует над личностной. И если динамика взаимосвязи образования как средства и как самоценности обусловлена не только социальными и социально-психологическими факторами, которые мы не в силах изменить, но и педагогическими, то возможно создание новых учебных курсов, направленных на расширение аксиологического компонента в содержании образования.



Глава 3. Экологическое образование и просвещение взрослых

Экологическая направленность современного образования

Известно, что содержание и структура образования, которые развиваются вместе с изменениями человеческого общества, его представлениями об окружающем мире и месте в нем человека, особенностями взаимоотношений человека и природы, приобретают в настоящее время особые цели.

Главная цель, которую предстоит решать образованию в ближайшее время, – научить людей жить в ситуации растущей взаимозависимости, необходимости осуществления совместной общечеловеческой деятельности в условиях возрастающего дефицита ресурсов планеты – биосферы, воздуха, воды, жизненного пространства и всего, что лимитирует сегодня дальнейший ход человеческого благополучия. Общеизвестно, что для реализации этих обстоятельств от людей требуется владение экологической культурой, являющейся необходимым полифункциональным компонентом в структуре мировосприятия современного человека. Развитая экологическая культура проявляется как особое свойство: способность понимать ценность природы, осознавать необходимость оптимизации взаимоотношений людей с окружающей средой и владеть механизмами научно обоснованного природопользования во всех сферах деятельности.

Все уровни экологического образования должны вносить вклад в ее реализацию. Однако на разных уровнях экологического образования существуют приоритеты во вкладе в тот или иной ее компонент.

Ведущие функции экологического образования взрослых

Качество жизни – настоящей и будущей – напрямую зависит от уровня экологической культуры взрослых людей. В их руках находятся техника и интенсивные технологии, вся колоссальная мощь которых может оказаться в распоряжении людей невежественных, некомпетентных, равнодушных, безнравственных, что может привести к непредсказуемым последствиям. С другой стороны – взрослые воспитывают новое поколение людей. Воспитание детей начинается с

копирования поступков взрослых, формирования экологической культуры как составной части культуры, происходит путем передачи знаний, опыта, ценностей от поколения к поколению, от человека к человеку.

Участники Пятой международной конференции по образованию взрослых (Гамбург, 1997) отмечали необходимость содействия расширению компетентности и участия гражданского общества в решении проблем в области окружающей среды, в том числе с помощью включения вопросов окружающей среды во все компоненты обучения взрослых, а также развития экологического подхода к обучению на протяжении всей жизни. Это позволило бы осуществлять непрерывное развитие экологической культуры людей, что рассматривается как ведущая функция экологического образования.

Функциям экологического образования в особой степени присущи внутренние противоречия функций образования как социального института в целом. Последнее, как известно, с одной стороны, служит трансляцией социального опыта и тем самым содействует его закреплению; с другой стороны, оно помогает человеку адаптироваться к жизни, изменяющейся относительно опыта предшествующего поколения. Особенностью экологического образования в нашей стране является то, что накопленный социальный опыт может лишь в небольшой степени служить его основой. Болезненность переосмысления социального опыта взрослых в процессе экологического образования, их соответствующей структуры ценностей в определенной мере связана с особенностями национального менталитета в целом. Специфический российский менталитет, малопохожий как на западный, так и на восточный, столь же специфические условия российской жизни, воспроизводящиеся вне зависимости от политического режима, а также другие уникальные особенности нашей страны, которые породили опыт поведения среднего российского гражданина в меняющихся в преимущественно отрицательном направлении экологических условиях, который пока существенно не изменяется, играют немаловажную роль в имеющихся стереотипах взрослых учащихся, рождают своеобразные психологические предпосылки, затрудняющие как овладение ими адекватной формой мышления, отношением к природе в разных сферах, так и решение профессиональных задач.

Так, свойственное российскому менталитету некоторое пренебрежение к практицизму всегда проявлялось в самых разнообразных видах деятельности людей. Культ созерцания, мечтательность, оторванность от реальности, ненаправленность на решение практических задач имеет следствием пренебрежительное отношение к соблюдению экологически целесообразной деятельности в различных масштабах. Известно, что подавляющее большинство взрослых в нашей стране приобрели стереотипы поведения, связанные с совершением экологически нецелесообразных поступков в разных сферах.

Специфической чертой нашего российского общества является то, что именно первая, теоретическая часть формулы «Мысли глобально, действуй локально» зачастую более справедлива для его миропонимания. В реализации функций экологического образования и просвещения взрослых необходимо особым образом учитывать и реализовывать возможности гармоничной взаимосвязи обеих составляющих данной формулы.

В целом функции экологического образования взрослых могут быть выделены по различным основаниям. Их можно рассматривать через призму традиционно выделяемых функций образования взрослых, к которым относятся:

1. Компенсаторная. Реализация этой функции выражается прежде всего в том, что взрослый наверстывает упущенное в базовом экологическом образовании, ликвидирует имеющиеся пробелы в подготовке, приобретает новые знания в этой области.

2. Адаптирующая. Особенности этой функции экологического образования взрослых связаны с тем, что взрослый как субъект деятельности постоянно приспособляется к меняющемуся миру, к требованиям устойчивого развития, направленного на поддержание и сохранение хрупкого равновесия современной цивилизации с уже в значительной степени модифицированной ею природой научно обоснованного природопользования.

3. Преобразующе-развивающая. Эта задача предполагает формирование способности активно и компетентно участвовать в переустройстве окружающего мира в соответствии с прогрессивными идеями, раскрывающими единство и системность природы, ее роль в жизни человека, долг человека по отноше-

нию к природе. В определенной мере эта задача является доминирующей на современном этапе и включает в себя две первые.

Среди приведенных в литературе основных функций экологического образования и просвещения выделяются следующие:

1. Методологическая – формирует системный подход к рассмотрению взаимосвязей между природой и обществом, осознание целостности природы и ее развития, показывает связь экологии с философией, моралью, искусством, общественной практикой по преобразованию окружающей среды.

2. Познавательно-информационная функция характеризуется расширением, углублением, актуализацией экологических знаний путем включения преобразовательных эффектов: информационного (изменение объема экологической информации, логической плотности материала), синтезирующего (формирование целостности знаний путем перекодировки экологической информации, смены индуктивного изложения на дедуктивное), генерирующего (усиление отдельных представлений о комплексе экологических знаний, отражающих взаимосвязи между природой и обществом).

3. Мотивационно-преобразующая функция заключается в формировании мотивов понимания ценности природы, единства с ней, совершенствовании компетентности в области экологии и рационального природопользования.

4. Прогностическая функция отражает понимание глобальных проблем современности и возможные пути их решения, видение способов управления деятельностью по охране окружающей среды, формирования здорового образа жизни путем совершенствования умений по рациональному (научно обоснованному) природопользованию.

Экологическое образование и просвещение взрослых реализует свои функции благодаря прежде всего своей социальной значимости и практической направленности, своему комплексному содержанию. Нацеленность взрослых на практико-ориентированную деятельность по экологической оценке окружающей среды, выполнение ими социально значимых действий с целью реального улучшения экологического состояния своего окружения способствуют социализации, становлению их гражданственности и активной жизненной позиции.

Экологическое образование и просвещение взрослых долж-

но способствовать тому, чтобы люди выдвигали и поддерживали конструктивные инициативы и инновации на всех уровнях; стремились вносить вклад как на основе собственной практической деятельности, так и с помощью влияния на деятельность на уровнях других, в том числе государственных, структур.

Реализация
интегративности
экологической
культуры в
практике
образования

В структуре экологической культуры чаще всего выделяют следующие компоненты: экологические знания (определенная система естественнонаучных, социогуманитарных и технических знаний), экологическое мышление и экологически оправданное (экологически целесообразное) поведение.

Важно отметить, что все названные компоненты экологической культуры неразрывно связаны, так как образуют вместе систему, имеющую, как известно, свойство неаддитивности, то есть несводимости значения величины, соответствующей целому объекту, сумме значений величин, соответствующих его частям. Их формирование должно осуществляться в интегративном единстве.

Базой формирования и развития экологического мышления и экологически оправданной деятельности является система экологических знаний, имеющая в качестве методологической основы современную научную картину мира и приводящая к выводу о необходимости развития способа взаимоотношений Человека и Природы, соответствующего новой парадигме общественного сознания. Эта парадигма основана на общечеловеческих ценностях и на категориальных структурах, соответствующих этим ценностям.

В то же время в психологии доказано, что развитие личности человека, его мышления, усвоение всех теоретических знаний и соответствующих им практических знаний и умений осуществляется лишь в активной деятельности. Поэтому основная задача в процессе формирования и развития экологической культуры заключается в том, чтобы, включив обучающихся в самостоятельную учебную и внеучебную деятельность, связанную с овладением знаниями экологического характера, осуществить процесс рефлексивного управления, развивающего у людей способность к самоуправлению своей экологически целесо-

образной деятельностью, к развитию соответствующих параметров экологического мышления.

Одна из основных трудностей состоит в обеспечении трансформации учебной информации по экологии как предмета учения в средство регуляции практической деятельности человека в природе и обществе, в инструмент решения профессиональных, культурных, бытовых и иных проблем и задач. Данная трудность выражается в известном феномене неумения применять знания на практике. Однако дело не столько в том, лучше или хуже усвоена человеком учебная информация по экологии, а в том, что он оказывается в принципиально иной психологической ситуации: превращения предмета учения — экологии — в средство экологически сообразной практической деятельности, в ее ориентировочную основу. Для того чтобы выработать у человека способность практически действовать, необходимо обеспечивать обучающимся широкие возможности использования экологических знаний в функции средства регуляции действий и поступков в условиях, модельно отражающих практическую деятельность, задающих ее предметно-технологический и социальный контексты.

Следовательно, при построении содержания учебного материала экологического характера особенно важно подводить его под логику решения конкретных практических экологических проблем или ситуаций, а не только под категориальные рамки, задаваемые ведущими идеями и теориями различных направлений современной экологии и обобщенными экологическими понятиями.

Для того чтобы экологическая культура людей носила действенный характер, реально влияла на вклад людей в улучшение качества их жизни, необходимо, чтобы экологическое образование укрепляло осознание и восприятие людьми экологических проблем как проблем личных, отражающихся на их здоровье, качестве жизни. Отбор и структурирование учебного материала в экологическом образовании должны быть направлены на то, чтобы изучение региональных условий функционирования эколого-природных и эколого-социальных систем в местности, где живут люди, способствовало практическому овладению способами решения экологических задач в их регионе.

Необходимо овладение конкретными знаниями об экологических проблемах своей местности и умениями, необходимыми для улучшения качества окружающей среды. Тесная связь экологического образования с конкретными знаниями по экологии своей местности способствует «скреплению» экологических знаний личностным ощущением причастности ко всему тому, что связано с жизнью и благополучием людей. Понятно, что экологическое образование должно в качестве необходимого компонента включать знания, раскрывающие универсальную ценность природы местности, где живут данные люди, исторические связи, народные традиции по использованию и охране природы.

Особое значение это положение имеет для развития ценностного аспекта экологических знаний. Привязанность человека к родным, любимым местам, которые он сберег и украсил, способствует развитию в нем чувства единства с окружающим миром. Это является одним из условий формирования поколения людей, обладающих уровнем знаний, культуры, воспитания, позволяющим им в их профессиональной и непрофессиональной деятельности ставить и решать задачи создания или поддержания наилучшей деловой, психозмоциональной, общественной и природной среды для работы, жизни и дальнейшего развития, высокого качества жизни.

Экологическая культура и потенциал научных знаний взрослых

Особое значение в экологическом образовании имеет естественнонаучный компонент. С одной стороны, естественнонаучное образование может на конкретном учебном материале показать физические, химические, биологические основы единства мира. С другой стороны, представить проблему выживания как нравственную проблему. В то же время уровень естественнонаучных знаний, составляющих наибольший удельный вес в системе экологических знаний, у значительного количества взрослых людей не отвечает современным требованиям организации научно обоснованного природопользования в различных сферах жизнедеятельности. Во многом это связано с нереализованностью потенциала естественнонаучного образования, получение которого пришлось у взрослых на период, когда его содержание и структура не определялись приоритетностью концепции гармоничного развития чело-

века и природы, необходимостью принятия ответственности за регуляцию природных процессов. Тем не менее отношение к естественнонаучной составляющей образования в целом традиционно было положительным. Очевидно, что в настоящее время ситуация изменилась. Меняется направленность естественнонаучного образования, однако одновременно существенным становится противоречие между субъективным пониманием взрослыми людьми личностной значимости знаний естественнонаучного характера и недостаточностью знаний, необходимых для осуществления принципов научно обоснованного природопользования, следования экологическому императиву.

Отметим, что некоторую роль в этом играет скепсис общества по отношению к знанию как к составной части линейного развития и прогресса, обусловленный накоплением все более новой информации, что является общей типичной картиной модернизма и постмодернизма. Безусловно, сравнительно меньшая потребность взрослых в знаниях естественнонаучного характера связана и с тем, что мотивированность познавательной деятельности взрослых в существенно большей степени, чем у детей и подростков, определяется личностной значимостью знаний, причем эта зависимость возрастает. Ситуация, когда естественнонаучные знания обладают свойством быстрого перехода из потенциальной силы в активно действующую в профессиональной сфере, не является массовой. Что касается интересов, не связанных напрямую с профессиональной деятельностью, то их спектр у взрослых людей более сдвинут в сторону гуманитарных знаний по сравнению со знаниями естественнонаучного характера, если сравнивать подобное соотношение с интересами детей и подростков. Подавляющее большинство взрослых людей с большим желанием знакомятся со знаниями гуманитарного характера. Таким образом, в настоящее время субъективная личностная значимость знаний естественнонаучного характера для взрослых зачастую не равнозначна знаниям, необходимым для научно обоснованного природопользования в различных сферах человеческой жизнедеятельности.

Опыт развития экологической культуры взрослых

Интересен опыт развития экологической культуры взрослых в клубе «Природа и экология» Высшей народной школы при РОО «Дом Европы в Петербурге», где все больший приоритет в просвещении взрослых приобретает экологическая проблематика. В значительной мере это обусловлено тем, что

– экологические проблемы близки людям, они связаны с качеством их жизни, медициной и другими волнующими их областями знаний, таким образом, высока мотивация на получение образования;

– эти проблемы «самоочевидны» (вред от неразумных экологических действий, от рекламы медикаментов, наркомания, алкоголь);

– экология уже давно стала комплексной дисциплиной, включающей деятельность человека в различных ее проявлениях.

В случае отсутствия выраженного интереса к естественнонаучным знаниям у значительного количества слушателей особенно обоснованной явилась широкая гуманитаризация при конструировании программы работы этого направления. В то же время ставится задача сделать попытку повлиять на когнитивную мотивацию наших слушателей, повысив их познавательный интерес и возможности в области экологии, опираясь прежде всего на интеграцию естественнонаучного и гуманитарного знания.

Важной функцией экологического образования и просвещения наших слушателей становится знание и понимание европейских тенденций и зарождающихся традиций в решении проблем окружающей среды. Это знание также существенно в аспекте активизации социального действия в этой области, вовлечения различных групп людей в экологическое движение. Известно, что с начала 1990-х годов наблюдается спад социальной активности в форме коллективной протестной мобилизации – то есть уменьшается число и массовость внеинституциональных форм общественной активности, в том числе и экологически ориентированной. Хотя «уличный протест» сменяется другим жанром выражения интересов социальных групп – общественным участием, однако, как известно, в массовой форме оно

пока не получило развития в нашей стране. В период радикальных экономических реформ и далее активность экологического движения снизилась, для населения еще более приоритетными стали экономические интересы, напрямую не связанные в сознании с интересами экологическими. Участие населения в поддержке и иницировании экологически обоснованных действий, направленных на улучшение экологической обстановки, минимально.

Понятно, что пропагандируя в экологическом образовании и просвещении взрослых в России удачные решения по экологическим проблемам в странах Европы, необходимо учитывать особенности отношения к проблемам окружающей среды наших сограждан.

Условия современной российской жизни, как известно, специфичны по сравнению с жизнью в странах ЕС, в том числе в аспекте соблюдения принципов научно обоснованного природопользования. Например, не осуществляется первичная сортировка мусора, нет отдельных контейнеров для сбора бумаги, металла и стекла для дальнейшей их переработки и т.д. Сложно сделать так, чтобы большинство людей следили за расходом воды, газа, если потребление этих ресурсов не учитывается и не влияет на их бюджет. Мы стараемся, чтобы экологическое просвещение слушателей способствовало тому, чтобы они понимали не только значимость этих проблем, но и механизмы их возможных решений.

Знание и понимание способов, приемов, форм решения экологических проблем другими людьми, особенно нашими соседями по Европе, является важной функцией экологического образования и должно составлять неотъемлемую часть экологического просвещения, расширения его “репертуара”, служить существенным основанием определения своего личного участия в улучшении окружающей среды.

Программы экологического образования в качестве необходимого компонента также включают знания, раскрывающие универсальную ценность природы Северо-Запада, исторические связи, народные традиции, связанные с использованием природы и ее охраной.

В целом, ведущей задачей экологического образования и просвещения, осуществляемого в рамках клуба, является дей-

ственность развиваемой экологической культуры, ее способность реально влиять на вклад людей в улучшение качества их жизни.

Работа клуба «Природа и экология», наряду с работой других направлений Народной школы, вносит вклад в эффективность работы «селективных цивилизационных механизмов общества» (И.С.Дмитриев), поскольку обеспечивает поддержку тех социальных эстафет в обществе, которые способствуют овладению людьми экологической культурой.

Другим элементом нашего положительного опыта в развитии экологической культуры взрослых стало проводимое в последние годы исследование потенциала музеев Петербурга для решения этой задачи.

Известно, что естественнонаучные музеи имеют существенные возможности создания предпосылок для развития интеллектуальной и эмоциональной готовности людей к такому уровню культуры взаимодействия с окружающим миром, который соответствует современному этапу развития взаимоотношений природы и общества. Актуальными и увлекательными проблемами являются возбуждение интереса людей к природе на основе сотрудничества с музеями; показ многообразия ее объектов; привлечение внимания к красоте природы; показ эволюции в жизни природы; развитие идей о роли природы в жизни человека (для его материальной и духовной жизни) и роли человека в жизни природы; формирование представлений о людях науки, пробуждение интереса и уважения к их труду; проблемы, связанные с методами изучения природы, и ряд других проблем. Их решение требует совместных усилий педагогов, научных сотрудников, экскурсоводов. Потенциал музеев Петербурга для решения современных задач экологического образования и развития экологической культуры неисчерпаем и предоставляет широкое поле для инноваций в этой сфере.



Глава 4. Взрослый как человек, читающий в Интернете

В современной социокультурной ситуации изменилось бытование человека в культуре. Наметившаяся еще в начале XX века в связи с изобретением кинематографа переустановка со слова на зрительный образ к началу XXI века приобрела глобальные масштабы в связи с развитием телевидения и компьютерной культуры, а в последнее время - Интернета. Еще в 1927 г. Б.М.Эйхенбаум писал: «Изобретение киноаппарата сделало возможным выключение основной доминанты театрального синкретизма, слышимого слова, и замену его другой доминантой – видимым в деталях движением. Таким образом, театральная система, завязанная на слышимом слове, оказалась перевернутой. Кинозритель находится в совершенно новых условиях восприятия, обратных процессу чтения: от предмета, от видимого движения – к его осмыслению, построению внутренней речи. Успех кино отчасти связан именно с этим новым типом мозговой работы, в обиходе не развивающимся. Можно сказать, что наша эпоха – менее всего эпоха словесная, поскольку речь идет об искусстве. Кинокультура противостоит как знак эпохи культуре слова, книжной и театральной, которая господствовала в прошлом веке»¹⁵. Затем с изобретением телевидения, видео и компьютеров тенденции опять изменились. Образ стал уступать место знаку. Особенно актуально это стало в связи с появлением Интернета. Последний изменил многое – способы общения, получения информации, проведения досуга. «Там кипит круглосуточная, неутомимая, планетарная тусовка – включайся, кто хочешь, и говори, что хочешь: про литературу, религию, музыку, политику, кино, компьютеры, любовь...»¹⁶.

Принято считать, что современный человек меньше читает. Однако, исследование опровергает это бытующее мнение. Согласно ему современный человек читает не меньше, чем раньше, но изменились функции и способы чтения. Появляется но-

¹⁵ Эйхенбаум Б. Проблемы киностилистики / Поэтика кино. - М.-Л., 1927. - С.155.

¹⁶ В.Сердюченко. 100 писателей и 38 критиков// Нева. – 2000. – № 4. – С.214.

вая генерация читателей – читатели электронных библиотек. Как заявил один респондент, он не только может читать только с экрана, но и начал читать вообще только после появления электронных библиотек. Это совершенно новый, еще не исследованный феномен, который, безусловно, требует глобальных комплексных изысканий в разных областях науки (включая медицину, психологию и т.п.).

Изложим опыт использования Интернета среди посетителей крупнейшей электронной библиотеки – библиотеки Максима Мошкова. Нами была помещена анкета на сайте библиотеки М.Мошкова. Опрошено 218 респондентов. Выявлены следующие тенденции:

52,3% наших респондентов являются, как мы это назвали, «компьютерщиками», то есть профессионально связанными с работой на компьютере (программистами, WEB-дизайнерами и т.д.). И это закономерно. Во-первых, естественно, что люди, профессионально связанные с компьютером, первыми открыли для себя новые возможности Интернета. Во-вторых, Интернет – «удовольствие» не из дешевых, и, соответственно, те, у кого есть бесплатный доступ к нему, пользуются им наиболее активно. На втором месте – служащие. Нам кажется, это также объясняется возможностью бесплатного доступа к Интернету. На третьем – студенты или аспиранты гуманитарных вузов или факультетов. Здесь на первый план уже выходит сама потребность в чтении – личная или профессионально ориентированная. Этим же объясняется и наличие на четвертом месте научных сотрудников. На пятом и шестом местах – студенты или аспиранты естественнонаучных и технических вузов или факультетов. В этом случае нам кажется очевидной двойная мотивация – и потребность в литературе, и интерес к самому способу чтения – электронной библиотеке.

Также показателен и возрастной состав наших респондентов. В первую очередь (41,3%) это молодые люди 21-30 лет, то есть впервые столкнувшиеся с Интернетом в возрасте вторичной социализации – 15-25 лет, возрасте выбора и получения профессии. На втором месте (31,5%) – люди, профессионально зрелые, уже подтвердившие свой выбор и чего-то добившиеся – 31-40 лет. Далее с большим отрывом (12%) – читатели 41-50 лет, 9,8% – 16-20 лет, 4,3% – старше 50.

33% наших респондентов являются жителями дальнего и 21% – ближнего зарубежья. Это вполне объяснимо. Для русскоязычных жителей зарубежья интернетовские библиотеки иногда являются единственным источником доступа к русской литературе.

Некоторые исследователи считают, что «традиционный читатель и читатель Интернета – разные читатели, даже если они совмещены в одном человеке». «Интернет устанавливает культуре другие берега. То из классического наследия, что поддается электронной кодификации, будет им сохранено, но отжато при этом до кристаллической жесткости. То, что не поддается, будет отторгнуто и, следовательно, изъято из коллективной памяти человечества (...)»¹⁷.

Выяснилось, что 78,4% респондентов читают с экрана, 25% – в распечатанном виде и 19,3% просматривают текст на экране, а нужные куски распечатывают.

Показательно, что появился уже новый термин – «бумажная литература», «бумажная библиотека», обозначающий традиционные библиотеки и печатную продукцию. Многие респонденты говорят о том, что «на бумаге» им уже читать сложнее, чем с экрана. Все это сложно понять «традиционным читателям», «читателям бумажной литературы». В.Сердюченко пишет: «Читать литературу с экрана вообще довольно мучительное занятие. Слишком быстро исчерпывается эмоционально-психологический ресурс. После десятой страницы начинает рябить в глазах и ломить спину, абзацы прыгают, «мышка» пробуксовывает, время пользования истекает, какое уж тут наслаждение искусством слога. Но это, так сказать, физические издержки компьютерного чтения. Много существеннее эстетические. Текст теряет энергетическую упругость, становится анемичным, «плывет», персонажи превращаются в «говорящие головы», глубина становится плоскостью. Экран преуменьшает достоинства произведения, укрупняя его недостатки. Меняется и качество читательского сознания»¹⁸. Эта тенденция была замечена еще раньше, при трансформации кинозрителя в теле- и видеозрите-

¹⁷ В.Сердюченко. Новейший проект российской словесности // Вопросы литературы. – 1999. - № 5. - С.5-6.

¹⁸ В.Сердюченко. Новейший проект российской словесности. // Вопросы литературы, 1999. - № 5. - С.5-6.

ля. Как отмечали специалисты, при просмотре фильма по телевидению или видео его восприятие не просто ослабляется, а видоизменяется: оно становится не образным, а знаковым, что приближает его к восприятию компьютерных игр, то есть уже кинокультура являлась переходным этапом от книжной культуры к культуре компьютерной.

Таким образом, появляется новая генерация читателей, которые, возможно, изменят традиционное чтение. Мало того, некоторые исследователи традиционного чтения утверждают, что многие читатели, в том числе взрослые, предпочитают воспринимать литературу «на слух». Это подтвердил ответ одного нашего респондента, заявившего, что он предпочитает «читать» с помощью программы для синтеза речи, то есть воспринимает на слух. Это означает, что появляется еще одна тенденция – превалирование не столько аудиовизуальной культуры, сколько аудиокультуры в чистом виде.

Также нас интересовало, почему наши респонденты предпочитают именно электронные библиотеки. Большинство (77,2%) отметили ее удобство – в ней можно найти нужную литературу в любое удобное время. На втором месте по частоте ответов (52,3%) – мобильность, в ней быстрее появляются новинки. Когда мы предлагали следующий вариант ответа – «в моей местности нет обычных библиотек», мы предполагали, что его выберут жители небольших населенных пунктов, но его выбрали жители дальнего и ближнего зарубежья (27,3%): «Я живу в Нью-Йорке. Русские библиотеки трудно доступны, а в русских книжных магазинах очень ограниченный выбор. На Интернете выбор шире», «Я работаю за границей и не имею доступа к литературе на родном языке; удобно ознакомиться со специальной литературой перед тем, как (если) ее покупать; удобно использовать как справочное пособие, когда под рукой нет литературы по специальности».

Это еще раз доказывает всеохватность и мобильность Интернета как способа связи и получения информации. 13,6% отметили ознакомительную функцию электронной библиотеки («не знаешь, стоит ли покупать» и т.п.) и «из экономии»: «Нет времени ходить по книжным магазинам, иногда нет денег, чтобы покупать все, что хочется прочитать, иногда – не знаешь, стоит ли эту книгу (автора) иметь на своей книжной полке».

Один ответ еще раз объясняет, почему именно «компьютерщики» являются основными посетителями электронных библиотек: «На работе много свободного времени, а читать свои собственные книги – демонстрировать свою незанятость».

Ответы на следующий вопрос – «Что Вы чаще всего читаете в интернетовской библиотеке?» – как нам кажется, вполне соотносимы с показателями традиционных библиотек. На первом месте здесь развлекательная и современная литература (что наши респонденты чаще всего не разделяют). На втором – литература по специальности. Хотя ответ одного из респондентов противоречит этой тенденции: «Меньше всего – по специальности, все-таки электронные массмедиа отстают от печатных и по времени, и по актуальности, и по полноте...». Затем идет – зарубежная классика и русская классика. Отдельно мы этот вопрос не рассматривали, но нам кажется, что читателями русской классики в Интернете являются, скорее всего, жители зарубежья, так как для них это чаще всего единственный способ ее приобретения. Несоответствие состава домашней библиотеки и чтения литературы в электронной библиотеке нам кажется вполне закономерным. То, что «вечно» (классика) и требует перечитывания, хранится в домашней библиотеке, литература, актуальная в данный момент, на которую не хочется тратить денег, да и лишнего времени, – в электронной.

Также нас интересовало, с какой целью читаются книги в электронной библиотеке. На первом месте здесь релаксационная – 88,6% читают для развлечения, 79,5% – для самообразования. У 33% – прагматическое чтение – для работы по специальности и 8% – для выполнения домашних заданий (это школьники и студенты). Нам кажется, что эти данные не сильно расходятся с данными традиционных библиотек.

При ответе на вопрос: «Каких книг Вам не хватает в сетевой библиотеке?» – на первое место вышли профессионально ориентированные запросы – литература по специальности. На втором – современная литература, на третьем – русская классика, затем следует развлекательная литература и зарубежная классика.

Электронное чтение носит в первую очередь образовательный, затем релаксационный и ознакомительный характер. Поэтому традиционная, «бумажная» литература в обозримом бу-

душем вряд ли окончательно сдаст свои позиции. Таким образом, появление электронных библиотек не «уничтожит» традиционные, а, наоборот, сможет стать компромиссным вариантом чтения для нечитающих. Точно так же, как в свое время хорошие экранизации вызывали всплеск читательского интереса к экранизируемому произведению, электронное чтение новой генерации читателей сможет их вернуть к чтению как таковому.



ЧАСТЬ III. ВЕЧЕРНЯЯ ШКОЛА КАК ГИБКАЯ АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА

Глава 1. Вечерняя (открытая) школа как социальный институт адаптивного образования

Вечерняя школа
как адаптивная
система
образования
взрослых

Говоря о школьной адаптации, следует иметь в виду несколько ее разновидностей, или плоскостей, или, другими словами, способов понимания разными субъектами образовательного процесса адаптивной сущности важного социального института – вечерней школы (ВШ).

- Адаптация внешняя и внутрисистемная. *Во-первых*, миссией вечерней школы является адаптация учащихся к жизни в реальном обществе (*внешняя адаптация*). Эту функцию школа реализует через развитие у учащихся так называемой компетентности, или функциональной грамотности, в понятие которых входят разнообразные знания, умения, навыки, личностные качества и свойства, необходимые для успешного функционирования в социуме. В это понятие входят и коммуникативные умения, и компьютерная грамотность, и разнообразные способы умственных действий, и методологические умения организовать свою деятельность, и элементарная осведомленность в вопросах права, политики, психологии, экономики, семейной жизни и т.д. Социальная адаптация в ВШ имеет значительные отличия от дневной, детской школы (ДШ), носит более острый, конкретный и проблемный характер.
- Обучение предоставляет исключительно широкие возможности для развития различных сторон социальной компетентности благодаря, в частности, большой свободе маневра в наполнении содержания. *Во-вторых*, говоря об адаптации, мы часто имеем в виду приспособления учащегося к школьной образовательной системе в процессе обучения, и наоборот (*внутренняя адаптация*). Адаптация к школе,

однако, является по сути ни чем иным, как моделью, полигоном, подготовкой к социальной (внешней) адаптации. Адаптивное обучение поэтому должно предусматривать моделирование реальных процессов в сферах общественной жизни и интеллектуальной деятельности индивида (разного рода коллективная работа учащихся, ролевые игры, решение проблемных ситуаций и т.д.).

- Адаптация фронтальная и индивидуальная. Необходимость адаптации *фронтальной* задают общие особенности учащихся ВШ, те их свойства, которые отличают их от контингента ДШ. Соответственно, учитель и вся педагогическая система вечерних школ приобретают свои отличительные черты. С другой стороны, необходимо к каждому ученику найти *индивидуальный* подход. Однако представим себе, сколькими характеристиками обладает каждый учащийся ВШ. Как минимум, в общем случае это пол, возраст, темперамент, акцентуация характера, тип и уровень развития интеллекта, уровень обученности, способности к учению, когнитивный стиль, учебный стиль, творческие способности, жизненные ценности, планы, цели образования, особенности мотивации, интересы, пристрастия, профессия, режим работы, жизненный опыт, семейное положение. Учитывая то обстоятельство, что в нашем списке есть характеристики, органически неприсущие учащемуся дневной школы, мы можем сделать вывод о том, что образовательная система ВШ должна быть более адаптивной.
- Адаптация пространственная и временная. Действительно, *с одной стороны*, школа действует в «пространстве» учащихся, каждый из которых обладает своим, уникальным набором признаков. В процессе управления учебным процессом педагог сознательно или интуитивно собирает информацию об ученике и вырабатывает адекватные обучающие воздействия, адаптированные к характеристикам учащегося. *С другой стороны*, этот набор признаков учащегося и характеристики внешней среды не остаются неизменными с течением времени, и эти **временные** изменения тоже учитываются при управлении обучением. Подобная адаптация обычно носит названия *гибкости*.

- *С одной стороны*, адаптацию понимают как реабилитацию, компенсацию недостающих качеств ученика, *с другой стороны*, адаптация - это естественный непрерывный процесс, способ функционирования образовательной системы в изменяющейся обстановке.
- Существует взгляд на адаптацию как на регулирование, то есть типичный управляющий процесс (сбор информации – анализ - изменение управляющих воздействий – и т.д.); такой взгляд характерен для педагогов-практиков как управленцев, занятых в нижнем (учебный курс, урок) звене образовательной системы. Взгляд на адаптацию как создание спектра возможностей для выбора (так называемый «веер выбора») типичен для управленцев в образовательных системах верхнего (регион) и среднего (школа) звеньев.
- Адаптация и самоадаптация (внешнее регулирование либо преодоление неопределенности). Адаптация может пониматься как детальное *регулирование* обучающихся воздействий, параметров элементов системы на основе информации об объекте обучения. Эту точку зрения разрабатывал так называемый кибернетический подход к обучению. Такое регулирование, возможно, и эффективно, однако, лишь в ограниченном объеме, на ограниченном наборе параметров. Полный учет всех параметров невозможен по причине неопределенности их набора, вероятностного характера значений, невозможности количественного анализа. Педагогика сегодня отказывается от кибернетических моделей. На смену кибернетике приходит синергетика. Место сложного, множественного внешнего регулирования занимает саморегулирование ученика, самоадаптация его к обучающей системе и к самому себе. Активизация же саморегулирующих качеств происходит при столкновении с неопределенностью, то есть с проблемой. Проблема – это осознание пробела в знаниях, это психическое состояние, это альтернативный выбор решений, это вероятностный исход решения, это неопределенность критериев оценки правильности решения (А.Вербицкий). Преодоление неопределенности (то есть решение проблемы учеником) происходит посредством творчества, посредством проявления воли. Реализа-

ция такой адаптации возможна, в частности, через методики и технологии проблемного обучения.

- Адаптация как упрощение. Действительно, такое понимание адаптации также распространено среди педагогов. Хотя прием упрощения (сокращения избыточности информации) эффективен в ряде случаев и может быть признан адаптивным, научное понятие адаптации намного шире.
- Адаптация комплексная и отдельно-компонентная. В рамках методологии системного подхода процесс адаптации обращен ко всем компонентам системы. Вопрос о том, можно ли построить всесторонне адаптивную педагогическую систему, оставим открытым. Вместе с тем на практике эффективной оказывается адаптация лишь одного или нескольких компонентов системы к другим компонентам той же системы. Очевидно, в случае, если мы говорим об адаптации в образовательной системе, было бы нелишне подразумевать, какие свойства какого компонента системы адаптируются к свойствам другого компонента системы либо внешней среды. Например, организация урока как взаимодействия пар и малых групп может адаптировать *формы и методы учебной деятельности* к объективным *социально-коммуникативным потребностям* учащихся. Другой пример: *организационно-структурные формы* школы адаптируются к социальным образовательным запросам. Еще один пример, характерный для ВШ: *структура содержания* и способы подачи материала адаптируются к *когнитивным особенностям* учащихся, обусловленным социально-профессиональными факторами.

Современная вечерняя школа представляет собой **полипрофильное разноуровневое** учреждение общего и профессионального образования с функцией коррекции и поддержки учащихся разных возрастов. Только здесь учащийся может выбрать «удобный» для себя способ обучения, получивший в последнее время название «**индивидуальной образовательной траектории**» или «индивидуального маршрута». Большинство учащихся вечерней школы составляют подростки (16-17 лет), а возраст взрослых фактически ограничивается 18-30 годами. В настоящее время идёт быстрое омоложение контингента учащихся. Эти учащиеся являются физически более ослаблены,

среди них возрастает доля сирот, молодых людей из неполных семей. Многие из них склонны попасть под влияние криминальных группировок. Они образуют так называемые «группы риска». Это объясняется тем, что при поступлении в сменную школу сняты возрастные ограничения и учащиеся необязательно должны работать. Тем самым сменная школа расширяет образовательные возможности различных категорий молодых людей, причисленных к «группам риска», выполняя реабилитационную функцию.

Таким образом, «вечерняя школа – это тот социальный институт, в котором каждый обучаемый должен раскрыться как уникальная, неповторимая **индивидуальность**, где создается разнородная **образовательная среда** (условия) для внутренней дифференциации каждого обучаемого, а также определяется индивидуальная **образовательная траектория**, способствующая проявлению познавательных интересов и потребностей, лично значимых ценностей и жизненных установок» (Якиманская И.С. Технологии личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 175 с.).

В связи с этим вечерняя школа, реализуя адаптивные идеи образования, должна сегодня пересмотреть содержание с позиций **общей культуры**, освободить его от второстепенных вопросов и, учитывая субъектный опыт взрослого обучаемого, обновить действующие предметные программы. А сам учебно-воспитательный процесс переориентировать с **репродуктивного** вида деятельности на **продуктивный**, формировать у обучаемого **культуру мышления, развивать память, воображение, творчество**, а также более умело формировать **общие учебные умения и навыки самообразования, учить рационально работать с книгой и другими источниками информации**.

Центральным звеном, определяющим вариативность обучения подростков и взрослых в вечерней школе, выступают образовательные программы. Центральным звеном, определяющим вариативность обучения в рамках конкретного учебного заведения, может быть несколько образовательных программ, ориентированных на удовлетворение запросов различных групп учащихся.

Особенности образовательного процесса в адаптивной системе вечерней школы

Адаптация педагогической системы предусматривает создание для обучаемого «**адаптивной образовательной среды**» – непрерывной системы организованной жизнедеятельности в образовательном пространстве, где имеются условия для самовыражения личности на рефлексивной основе. **При формировании образовательной среды** администрация школы руководствуется определенными технологическими условиями:

администрация школы руководствуется определенными технологическими условиями:

- содержание и характер образовательной среды должны не только соответствовать **актуальному уровню подготовки**, но и быть ориентированными на «**зону ближайшего развития**» каждого ученика;
- организация деятельности **обучения** в образовательной среде должна обеспечивать комфортность в обучении, учитывать **индивидуальные особенности учащихся**;
- организация работы педагогов должна обеспечить возможность их профессионального роста, самореализации, самоактуализации;
- основная деятельность учителя в этой среде – **проектно-конструктивная** (нестандартный подход к выбору элементов системы обучения) с опорой на остаточные адаптивные резервы обучаемого, дающие возможность осуществлять его развитие (внутренняя мотивация, убеждения и т.д.).

Оптимизация этой среды вызывает максимальное развитие каждой личности, определяемое через ее уникальность, гуманность и индивидуальность; создает для обучаемого комфортные условия обучения – **поле деятельности и веер образовательных программ** (содержание маршрута), **технологии** адаптивного управления, **новые средства** обучения (учебники, пособия, методические письма и т.д.). Алгоритмический смысл стратегии обучения в АСО можно выразить в такой последовательности:

A_1 – определение учителем **целей** обучения;

A_2 – определение стратегии формирования **самообразовательных и общеучебных** умений при самостоятельной работе с учебником, учебным пособием, компьютером (индивидуальные и групповые консультации);

A_3 – проведение для всех обучаемых консультативно-установочных занятий с целью выяснения **уровня подготовлен-**

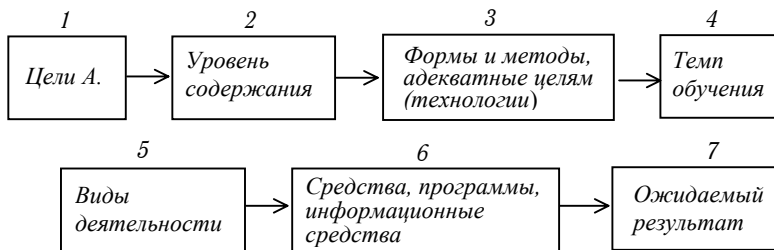


Рис. 5. Стратегия адаптивного обучения в вечерней школе.

ности обучаемых, их потребностей, трудностей, мотивации к учению; психолого-педагогическая диагностика индивидуальных различий (*выявление резервов адаптации*).

Опираясь на резервы адаптации, педагог вместе с субъектом обучения – взрослым учеником и остальными окружающими объектами образования адаптивной среды определяет стратегию обучения (см. рис. 5).

Обучение взрослых в адаптивной школе направлено на выработку единой **стратегии и методологии** индивидуального обучения. Вечерняя школа, опираясь на три составляющие учебно-воспитательного процесса – **обучение, воспитание и развитие**, имеет для этого широкие возможности. Во-первых, каждый ученик **выбирает** предметы, содержание, программы в зависимости от своих индивидуальных способностей, уровня подготовки и общей направленности обучения в школе. Во-вторых, он **устанавливает** свой **темп** изучения материала, при котором идет быстрая смена его деятельности (слушает, читает, фиксирует, отвечает на вопросы и т.д.). Все это помогает ему преодолеть трудности, самостоятельно принимать решения, самореализовываться, то есть достигнуть цели, и часто весьма успешно. В достижении успешности ему оказывает помощь учитель, с которым у него в системе **«ученик → учитель → другие обучаемые»** складываются гуманистические отношения, а он сам адаптируется к школе, содержанию, методам.

Обучение – процесс приращения индивидуального и социокультурного опыта. Обучение может быть поддерживающим

существующую культуру и отношения (**технократическим**) или **инновационным**, когда учебная и образовательная деятельность вносят новации в среду в связи с новыми ситуациями (Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига: Эксперимент, 1995).

Степень обучаемости – способность к усвоению знаний. Она индивидуальна и различна.

Обученность – результат предшествующего обучения, владения в данный момент учебной программой (ЗУН).

Важнейшей тенденцией современного образования является предоставление всем людям **базового образования**, определяющего основные направления развития личности в последующие этапы жизни. От базового уровня образования будут зависеть впоследствии развитие потребности человека в получении новых знаний, например, биолого-экологических, а также коррекция этих знаний и продвижение обучаемого на более высокий уровень подготовки. Основными **задачами** базового образования являются:

- **подготовка** обучаемых к жизни и умению адаптироваться в изменяющихся условиях (осознанный выбор профессии, самостоятельное приобретение знаний);
- полное **раскрытие** потенциала личности, особенно интеллектуального потенциала;
- **формирование** культуры мышления, развитие памяти, воображения.

Целью адаптивного обучения является достижение **знательно-деятельностных и личностных** изменений у обучаемых. При этом необходимо учитывать:

- их общие *психические особенности*, которые обеспечивают возможность усвоения учебного материала каждым обучаемым;
- *темпы* продвижения;
- *отношение* к учению;
- *характер* протекания мыслительных процессов;
- *уровень* знаний и умений;
- *работоспособность* обучаемого;
- *уровень* познавательной и практической самостоятельности.

Психологические возможности взрослых учащихся по усвоению информации в условиях адаптивного обучения

Известно, что способность к обучению является следствием физиологических особенностей организма и психических процессов (**психофизиологические особенности**). Первичная обработка **информации**, получаемой нервной системой из внешней и внутренней среды, происходит в **рецепторах**, где она пре-

образуется в потоки нервных импульсов и поступает в мозг; в нем происходят структурно-функциональные изменения и образуется **хронотоп** – «пространственно-временной образ» внешнего мира, сохраняющийся **долговременной памятью**. При этом усваивается только **новая** информация. Затем этот образ может извлекаться из памяти и осуществляется поведенческий акт, выражающийся в эмоциях. Эти процессы ещё недостаточно изучены, но для организации процесса обучения взрослых в любой вариативной системе необходимо учитывать их психологические особенности (нейрофизиологические законы) и связанные с ними **закономерности** познавательной деятельности.

В психологии **память** рассматривается как фазный процесс, состоящий из **запоминания, сохранения, узнавания и воспроизведения**. Классификация основных понятий памяти по разным основаниям позволяет дать характеристику памяти по **характеру** запоминаемого материала, **способу** запоминания, **прочности** и **длительности** сохранения, особенностей запоминания.

Память по характеру запоминаемого материала делят на четыре основных вида: **образную, эмоциональную, двигательную, словесно-логическую**.

Благодаря **образной** памяти человек запоминает различные образы предметов, людей, животных, явлений природы, а также запахи, мелодии, вкусовые и осязательные образы.

Мы способны заново переживать наше прошлое, вспоминать события, чувства и эмоции, с ними связанные, при помощи **эмоциональной** памяти. Она играет важную роль в познавательной деятельности и в чтении.

Запоминать и воспроизводить движения нам помогает **двигательная** память – основа выработки всех двигательных навыков, в том числе и навыков чтения.

Словесно-логическая память присуща только человеку. Она связана со словом и помогает запоминать читаемое близко к

тексту или в переложении своими словами. Она проявляется в запоминании, сохранении, узнавании и воспроизведении мыслей, понятий, словесных формулировок. Эта память является ведущей в чтении, но настоящее чтение немислимо без гармоничного сочетания всех четырёх видов памяти. Если одновременно работают все виды памяти, запоминание будет более ёмким и прочным. В психологии прочность и длительность сохранения материалов в памяти зависит от её видов – кратковременной и долговременной. **Кратковременная** память хранит материал на протяжении нескольких минут, а **долговременная** – в течение не только несколько часов, но и всей жизни. Кратковременная память позволяет запоминать то, о чём мы читаем. Читать можно только припоминая, то есть извлекая из долговременной памяти то, что мы знаем о читаемом предмете. В результате образуются новые единицы памяти, часть из которых перейдёт в долговременную память, а другая часть забудется. Таким образом, мы закрепляем свои знания и пополняем их новыми знаниями.

Американский психолог Д.Миллер доказал, что объём кратковременной памяти человека колеблется вокруг числа семь. Харьковский учёный П.Б.Невельский провёл измерение объёма долговременной памяти и доказал, что её пропускная способность зависит не столько от количества информации, сколько от её новизны для человека. Педагогикой эта проблема решается на основе дидактических принципов доступности и постепенности. Ввод в программу новых сведений по тому или иному предмету осуществляется на базе ранее изложенного материала.

Результаты нашего чтения также зависят от способов запоминания. Есть **непроизвольное** и **произвольное** запоминание, **смысловое** и **механическое**.

Непроизвольное запоминание тесно связано с непроизвольным вниманием. Запоминается то, что привлекает наше внимание. Это может быть интересный или важный для нашей работы материал, новые сведения, необычность их подачи или формулировки и т. д.

Применение **алгоритма чтения** способствует непроизвольному запоминанию, а также более быстрому воспроизведению прочитанного. С возрастом развивается способность осуществ-

лять смысловое свёртывание читаемого материала, что позволяет при воспроизведении излагать текст своими словами. **Первое условие** запоминания - осознание, **для чего** надо запомнить, **второе** – понимание смысла того, **что** надо запомнить. Понимание достигается на основе читаемого материала, выявления наиболее существенных мыслей, последующего их обобщения и запоминания обобщённого материала.

Для закрепления информации нужно не многократное действие раздражителя, а время. Психологи считают, что если процесс запоминания совершился, то информация хранится всю жизнь, а «забывание» связано с несовершенным аппаратом её извлечения. В психологическом эксперименте выявлено, что процессы консолидации памяти проходят за 30-60 мин. Установлено, что в процессе консолидации памяти происходит конкуренция раздражителя за преимущественную циркуляцию информации. Это проявляется в феномене интерференции, когда сильный раздражитель, действующий в момент консолидации **следа памяти**, вытесняет его, не даёт закрепиться в долговременной памяти. Таким образом, на временные параметры элементарного цикла обучения накладываются ограничения, связанные с динамикой развития процесса запоминания, не только на нейрофизиологическом, но и на психологическом уровне.

На процесс запоминания оказывает значительное влияние активность человека. Выявлено, что при продуктивном запоминании в психике человека задействуются три вида мыслительных процессов:

- 1) смысловая группировка материала;
- 2) смысловые опорные пункты;
- 3) процессы соотнесения.

После того как процесс запоминания успешно завершился, усвоенная информация хранится очень прочно.

При этом важно учитывать:

- скорость восприятия информации;
- точность;
- поле восприятия;
- объём информации;
- условия для порционной подачи информации.

Ученые, занимающиеся изучением изменений в работе памяти, установили, что мозговые биохимические изменения

связаны с такими факторами, как *неопределённость целей, размытость желаний, уменьшение нагрузки, отсутствие тренировки, старение организма*. Исследователи также утверждают, что с возрастом физиологические функции организма человека, связанные с процессом обучения, **снижаются**, а также **ухудшаются** память и **скорость** усвоения учебного материала (у пожилых людей после 50 лет память теряет около 30% своего объёма). Количественное ухудшение памяти выражается чаще всего «во временном забывании» знакомых имён, слов, часов. Синдром «ожидания забывания» способствует этому. В таком случае человеку не надо ждать, а нужно стараться вспомнить ускользающее слово или найти его синоним.

Иногда встречается резкое снижение памяти – болезнь Альцгеймера. В этом случае для констатации её применяется тест Фольштейна: даются для запоминания три слова, которые через пять минут нужно вспомнить.

Процесс ухудшения памяти у взрослых людей восполняется развитием таких **позитивных качеств личности**, как жизненный опыт, рациональность мышления, склонность к анализу, глубина понимания, умение наблюдать и делать умозаключения. Можно сказать, что психофизиологические функции организма становятся интегрированными и особенно развивается мышление. Взрослый человек осознаёт значение своего труда, и мотивом к обучению у него служит стремление получить знания и умения, которые он может применить на практике или в профессиональной деятельности.

Таким образом, у взрослых людей, особенно в пожилом, «третьем возрасте» способности к обучению и к активной умственной деятельности сохраняются, в первую очередь это касается людей умственного труда. Различают **общие и индивидуальные** способности к обучению: к **усвоению** знаний, умений и навыков, **овладению** способами познавательной деятельности.

В связи с этим возможны разные **способы учебной работы** с учащимися:

- работа **по образцу** (для учащихся со слабой подготовкой и больных);
- при решении задач избирательно используется **личный опыт** (учащиеся со средними способностями);
- проявляется **творчество** (одаренные учащиеся).

Коррекция знаний Необходимо оценивание «уровня» усвоения знаний, опыта и проведения его корреляции.

В связи с этим информацию целесообразнее предъявлять обучаемому в виде «порции» и сразу осуществлять её **коррекцию** в соответствии с целью обучения при помощи новых педагогических технологий. При анализе процесса обучения как информационной системы представляется возможным **дидактический цикл** процесса обучения рассматривать как состоящий из ряда элементарных **информационных циклов** обучения, каждый из которых состоит из следующих этапов:

1. Представление обучаемому порции учебного материала.
2. Усвоение обучаемым предъявленной информации.
3. Оценка результата усвоения самим обучаемым или педагогом.
4. Выбор способа коррекции усвоения предъявленного материала.
5. Коррекция усвоения предъявленного материала.
6. Повторная оценка результата усвоения материала обучаемым или обучающим.
7. Принятие решения обучающим или обучаемым о предъявлении новой порции информации или о повторении вложенного цикла коррекции.

Трудность состоит в оценке результата и его коррекции, поэтому передача информации может быть осуществлена только в процессе непосредственного общения обучаемого и обучающего (педагога). Практическая реализация обучения в алгоритме элементарного информационного цикла, продолжительность его этапов определяются, в первую очередь, психофизиологическими особенностями обучаемого, что даёт возможность определять структуру учебного материала в учебнике и обосновывает введение средств новых информационных технологий в учебный процесс для управления и оперативного контроля усвоения знаний, умений и навыков в соответствии с индивидуальными особенностями обучаемых.

Проблема включения в процесс образования взрослых новых педагогических технологий (ПТ) возникла в 1960 г. в США. Их цель – повышение эффективности образовательного процесса на основе гарантированного достижения обучаемыми

запланированных результатов. Они всегда предполагают предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса.

1. Постановка целей и задач.
2. Рациональный отбор содержания. Формы его подачи.
3. Проектирование воспитательной деятельности обучаемого.
4. Диагностическое целеобразование и объективный контроль усвоения учебного материала.
5. Результат (развитие личности).

Таким образом, педагогические технологии в образовании взрослых играют важную роль и способствуют развитию учебного процесса в вариативных системах обучения. При этом происходит психологическая перестройка стереотипа действий личности, её мышления и механизмов самореализации. Одним из факторов активизации субъектной деятельности взрослого в образовательной среде, в значительной мере реализующих идеи адаптивного образования, являются **самообучение** и **самообучаемость** как способность личности регулировать свои отношения с внешним миром в процессе самостоятельного освоения новых знаний. «Механизм самовыдвижения личности в процессе познания нового может быть, очевидно, представлен как умение считывать информацию с каждого «шага» на пути решения возникающей проблемы и самостоятельно оценивать достигнутый эффект, который, в свою очередь, становится ступенькой для дальнейшего «восхождения» к решению проблемы» (Г.С.Сухобская, см. Образование взрослых: социально-психологические проблемы. – СПб., 2000).

Судить о принятии, понимании информации обучаемым можно по **эффектам мотивации** (удовлетворённость познавательной потребности, устойчивый познавательный интерес, практическая польза, престиж, получение хорошей оценки и др.).

Вышеперечисленные эффекты мотивации ведут к личностному продвижению обучаемого и к оценке эффективности применения данной технологии учителем. Если не сформировано поведение, адекватное изменению среды (результат), то необходимы дополнительная информация и её переработка до нужного изменения поведения.

При всех формах обучения нервная система через органы чувств принимает информацию из внешней среды и из организма, перерабатывает её в соответствии с нейрофизиологическими законами и формирует поведение индивида. Если новое поведение оказывается адекватным изменению среды, индивид извлекает определённые выгоды для своего развития. Если нет, то перед ним встают проблемы, которые могут быть решены в процессе переработки дополнительной информации. Цикл обучения повторяется вновь, и в результате этого поведение вновь изменяется.

Для большей части учащихся сменных школ, как показали их ответы на вопросы анкет, характерно плохое запоминание учебного материала, что связано с пробелами в учёбе и индивидуальными особенностями развития памяти. В связи с этим учитель при работе с такими учащимися должен способствовать хорошему запоминанию ими учебного материала, используя различные приёмы обучения.

Эмоциональный, яркий рассказ учителя, **юмор, занимательность, наличие парадоксальных ситуаций** в содержании текстов параграфов учебника вызывают сильные эмоции или, как говорят, удивляют человека, и такой материал хорошо запоминается. Психолог И.М.Фейгенберг разработал **коэффициент неожиданности запоминания**: «чем больше удивляет материал, тем он лучше запоминается». Ф.Бартлетт экспериментально выявил, что лучше запоминается материал **при помощи установок** – «припоминание детерминировано сформированными в прошлом опыте установками и потребностями личности». Так, например, если учащимся дать задание и сказать одной группе, что спросят на другой день, а второй группе – через неделю, то подготовят его лучше учащиеся второй группы. Это объясняется связью установки с практической жизнью, способностью к мотивированной деятельности. Облегчает запоминание рациональное повторение материала, так как любое запоминание – механическое и осмысленное – имеет тенденцию к сокращению содержания, которое потом излагается более последовательно и в сокращённом виде. При самостоятельном повторении текста учащимися, когда он сначала ими разбивается на части, которые озаглавливаются и между ними устанавливаются смысловые связи, а затем он воспроизводится несколько раз

(от 1 до 4), усваивается только 48% учебного материала, так как «распределённое повторение осуществляется систематически в новых связях».

Необходимо также тренировать у учащихся **умение вспоминать** материал урока. Облегчает запоминание **опорный конспект**. Установлено, что после его прочтения (10-15 мин.) ученик запоминает обычно четыре факта, четыре рисунка, а также лучше запоминает материал **в начале и конце текста**. Также хорошо запоминается текст, иллюстрированный рисунками.

Современное обучение ориентировано, главным образом, на зрительный анализатор, который является ведущим. Однако исследования, проведенные в ряде школ Приморского, Калининского и Невского районов Санкт-Петербурга (2001-2002 гг.) группой психологов школ и логопедом Т.А.Аристовой, показали, что у учащихся, допускающих большое количество ошибок при конспектировании и записи во время диктанта, лекций учителя, ведущими анализаторами являются:

- 1) кинестетический, с частотой встречаемости 67%;
- 2) зрительный – 25%;
- 3) слуховой – 8%, при общем числе обследованных 577 человек (с 1-го по 9-й класс).

У плохо читающих и пишущих с ошибками учеников узкий объём внимания и поля зрения (соответствует **одному-двум** объектам), поэтому при обучении, в том числе и взрослых учащихся, необходимо: определять и учитывать их ведущие анализаторы; учить их при чтении проговаривать прочитанное; подключать как можно больше других анализаторов. Сначала читающий должен **сосредоточиться**, чтобы воспроизвести правильную артикуляцию, потом **ощутить** положение мышц – артикуляторов и, наконец, **расслабить** мышцы. Таким образом, при произнесении звуков в головной мозг поступают нервные импульсы от **мышц-артикуляторов** (артикуляторная единица – это звук или сочетание звуков, произносимых одним выдыхательным толчком), при этом одни из них являются доминирующими. В русском языке **доминантными** являются **лицевые мышцы** во время произношения гласных звуков, а при произнесении согласных – **мышцы языка**. При чтении и записи у человека формируются «**зрительный образ**» написанного слова (печатного слова), «**звуковой образ** слова», который часто не

соответствует звуковому составу написанного слова, и «**моторный образ** слова» (последовательность тонких движений пальцев руки и движения губ). Вот почему при чтении необходимо соединять процесс зрения с артикуляцией, так как при проговаривании текста учебного материала плохо читающим учеником включаются все анализаторы. Кроме того, осуществляется самоконтроль за процессом чтения и письма и резко сокращается количество ошибок. Успешное обучение письменно-речевой деятельности зависит от развития многоуровневых структур. К первым уровням развития относят: интеллектуальное развитие, развитие устной речи, сформированность сукцессивных функций, моторную зрелость.

Интеллектуальное развитие ученика – это умение совершать мыслительные операции, которое совершенствуется в процессе обучения и приводит к функциональной зрелости. Прочитывая слово, мы воспроизводим его звучание и только через звучание идём к пониманию его смысла.

Указанные выше психофизиологические особенности человека должны учитываться в условиях адаптивного обучения и служить основаниями при разработке содержания учебников или других учебных пособий для вечерней школы.

Большая роль в усвоении учащимися знаний, в развитии умений самостоятельно пополнять их, в овладении интеллектуальными умениями, в воспитании отводится **работе с учебной книгой**, текстами и текстовыми таблицами, так как в тексте содержится основной объём учебной информации (стандарт), а некоторые учебники ориентированы и на повышенный уровень.

Одним из факторов, снижающим эффективность восприятия учебного материала, является несформированность умений и навыков у взрослых учащихся, особенно вечерников, рационально работать с учебником. Виды этих умений отразим в табл. 5.

По результатам анкетирования 120 учащихся сменной общеобразовательной школы № 33 Петроградского района Санкт-Петербурга выявлено, что только 27% от общего числа опрошиваемых владеют большинством из этих умений. Такие же результаты показала проверочная работа с отдельными

Общие учебные умения

Учебно-информационные умения	Учебно-организационные умения	Учебно-коммуникативные умения
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Работать с учебником. Понимать и перерабатывать прочитанное ▪ Находить нужную информацию ▪ Самостоятельно прорабатывать материал параграфа: выделять главное, основные суждения; фиксировать последовательность изложения материала, объяснять иллюстрации, таблицы, схемы, составлять план, конспект, схему, таблицу; анализировать факты, примеры; устанавливать причинно-следственные связи и т.д. ▪ Слушать внимательно учителя и усваивать информацию с его слов 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Намечать цели и задачи своей деятельности ▪ Проектировать результаты работы ▪ Планировать деятельность на занятии ▪ Осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль. Оценивать результаты работы 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Высказываться устно ▪ Пересказывать материал параграфов учебника ▪ Характеризовать объект изучения. Делать сообщение, доклад ▪ Общаться во время работы в паре, группе. Участвовать в диалоге

учащимися, которым давались различные задания по работе с материалами учебника.

Это ещё раз доказывает, что законы познания требуют, чтобы обучаемый был:

- предварительно подготовлен к восприятию информации;
- сам её приём осуществлял в определённом режиме, соответствующем развитию и не разрушающем его психику ;
- владел способами деятельности, которые сводят к минимуму потери знаний при их трансляции.

Работа с книгой занимала и занимает в настоящее время большое место в учебном процессе вечерней школы. Кроме того, с учебником учащиеся много работают дома при выполнении домашнего задания, при подготовке к сдаче зачётов, экза-

менов, а также им приходится часто по учебнику изучать материал пропущенных занятий.

В связи с этим учащихся необходимо научить рационально работать с учебным текстом и с иллюстративными материалами.

Учащиеся должны уметь **ориентироваться** в учебнике, **пользоваться** указателем терминов, **излагать** основное содержание параграфа, **находить в тексте** ответы на вопросы, самостоятельно **изучать** отдельные вопросы по учебнику.

На более успешное решение задач обучения, воспитания и развития учащихся в процессе преподавания предметов ориентирует раздел программы «Основные требования к знаниям и умениям учащихся», в котором определен основной круг знаний, обобщенных, практических, интеллектуальных и общеучебных умений учащихся по каждому классу.

Общеучебные умения могут быть усвоены учащимися только в том случае, «если их этому постоянно обучать, например, систематически применять метод работы с книгой на уроках». Овладение данным методом позволит **нормализовать учебную нагрузку учащихся** на уроках и дома, **облегчит им работу с научно-популярной литературой** для получения информации о современных достижениях науки, об их использовании в практике.

Например, содержание школьных курсов биологии не всегда обеспечивает *постепенное нарастание сложности задания*, так как последовательность его раскрытия определяется логикой построения учебного материала.

Объективный анализ содержания учебников показал, что в них преобладает текст описательного, объяснительного или смешанного характера, а само изложение учебного материала параграфа может быть простым или сложным.

Описательное изложение текста обуславливает необходимость разработки задания на определение последовательности раскрываемых событий, на выявление основных положений, установление иерархической соподчиненности в описании фактов и явлений, логики освещения того или иного явления.

Объяснительный характер изложения требует задания на раскрытие сущности биологических явлений, на установление причинно-следственных связей, взаимосвязей, на теоретическое

обоснование фактов, практическое использование биологических закономерностей. В тексте *смешанного характера* описание чередуется с объяснением, раскрытием сущности биологических явлений, их причин. Задания к такому тексту носят **комплексный характер**, они требуют как раскрытия последовательности событий, так и выявления их сущности.

Например, в методике биологии и в школьной практике применяются для **самостоятельных работ задания**, ориентирующие учащихся на **воспроизведение знаний**, реже применяются задания, требующие поиска новых способов решения, творческого применения имеющихся знаний, а также приобретения новых знаний из различных источников информации.

Наиболее часто используются **задания** к тексту параграфа учебника, по которым проверяется усвоение знаний. Учащимся рекомендуется прочитать текст и составить план или выделить главные мысли, ответить на вопросы к параграфу. Такого рода задания ориентируют учащихся в основном на репродуктивную познавательную деятельность; есть и более сложные задания, но их могут выполнять только сильные учащиеся.

Более *эффективны задания*, которые направляют познавательную деятельность учащихся **на усвоение определенного круга вопросов, на развитие их мышления**. В соответствии с этими заданиями учащимся предлагаются вопросы на **объяснение, доказательство, выявление причин**, нахождение следствий, формулирование выводов. Учащиеся находят в тексте ответы на эти вопросы. Другая часть **заданий учебников** вполне может использоваться для закрепления материала на уроках и при проверке знаний в качестве **приемов самостоятельных наблюдений**.

Эффективность этой работы зависит от **характера задания**, от *умения учителя выбрать текст для самостоятельного изучения учащимися*. В свою очередь задание зависит от **содержания учебного материала** и характера его изложения. Степень самостоятельности учащихся определяется *характером задания, уровнем затруднения*, которое испытывают школьники при его выполнении. Задание может быть сформулировано к *учебному материалу*, излагаемому на лекции, к рассказу, к наблюдению и опыту, к работе с учебной книгой и с кинофильмом — практически к **каждому методу**.

Однако задачи развития познавательной самостоятельности требуют **постепенного нарастания степени трудности выполнения задания**, увеличения доли **самостоятельности** в усвоении учащимися знаний и овладении умениями. Этому способствует **применение всей системы методов обучения биологии**, требующей от учащихся как репродуктивной, так и продуктивной учебной деятельности при выполнении самостоятельной работы.

Биология – наука об объектах и явлениях живой природы, поэтому важным компонентом обучения является *образное восприятие изучаемого материала*. Отсюда необходимость внимания к *иллюстративному освещению учебников, к его рисунками и схемам*. Во многих методических исследованиях отмечается невнимание учащихся ко многим иллюстрациям. Лучшие учителя используют **специальные задания** для работы с учебником при объяснении, закреплении и проверке знаний. Важно при этом путем постановки вопросов заставить учащихся увидеть, какую разнообразную **информацию они могут получить из иллюстраций** книг. Например, в учебнике анатомии и физиологии человека имеется таблица содержания витаминов А, В, С, Д в различных продуктах. Можно предложить учащимся ответить на вопросы на основании работы с таблицей: «В каких продуктах содержится несколько витаминов?» «Почему печень богата витаминами?» «Какие продукты совершенно необходимы как важнейшие источники витаминов?»

Такой же результат можно получить при работе с учебником, просмотре экранных пособий, если **помогать учащимся глубоко осмысливать с теоретических позиций богатый фактический материал**. Это тоже достигается соответствующими заданиями, направляющими учащихся на мировоззренческие выводы в результате анализа содержания учебных текстов.

Поисковый характер имеет такая учебная деятельность, когда учащимся предлагается сформулировать самим **вопросы к тексту, сравнить** описание нового биологического объекта с ранее изученным, **раскрыть** содержание определения с позиций своего понимания, а также заполнить или составить таблицу, схему с целью систематизации изложенных в тексте сведений, что помогает привести факты в систему или обобщить учебный материал.

Уровень познавательной самостоятельности определяется не только умением отобрать сведения для таблицы, но и определить её форму. В тех случаях, когда учащиеся не могут разработать форму таблицы, учитель дает им **готовую форму**.

Особенно полезно использовать задания на составление таблиц, в которых отражаются сравнительные данные о строении органов, их функциях и т.д. Например, учащимся предлагается прочитать текст о мейозе и составить таблицу, в которой отразить сведения об этапах мейоза в сравнении с этапами митоза, а в последующей работе важно систематически отсылать учащихся к составленным ими таблицам, чтобы они работали с ними как со справочным материалом и постепенно запоминали необходимые сведения.

Большое место в работе с учебником должно занимать использование рисунков, схем, таблиц, в которых сосредоточен определенный объем учебной информации, облегчающий восприятие содержания, **конкретизирующий** его. Рисунки в учебниках биологии отображают строение объектов, физиологические **процессы, этапы** развития, среду обитания.

Наиболее простой характер имеет познавательная деятельность учащихся в работе с рисунками, на которых показано строение объекта. Учащиеся рассматривают рисунок и дают описание органов, систем органов, организма, отрабатывают умения проводить анализ и синтез. Деятельность учащихся усложняется, если им предлагается по строению органа определить функцию и установить связь между ними. Например, учащимся предлагается рассмотреть схему строения митохондрии и установить связь между строением и функциями этого органоида.

Мыслительная деятельность школьников усложняется еще больше, если от них требуется рассмотреть несколько изображений, сравнить их и вывести закономерность. Особенно много подобных рисунков в учебнике, который рекомендован для базового уровня обучения (А.С.Батуев).

Большой интерес вызывают у учащихся задачи, с помощью которых проверяется сознательное усвоение ими учебного материала.

Таким образом, совершенствование всех методов изучения нового материала (по биологии) заключается в **умелой дозировке** в зависимости от содержания учебного материала и подго-

товки учащихся, их самостоятельности, которую нужно увеличивать, но не делая это самоцелью, вопреки реальной возможности. Развитию самостоятельности и повышению глубины знаний способствуют интеллектуальные приемы, овладение которыми улучшает эффективность всех методов и может быть средством некоторой индивидуализации обучения.

Процесс обучения не будет полноценным, если не организовать закрепление и проверку знаний. Для биологии как учебного предмета, изучающего природу в ее конкретном разнообразии, существенно применять для закрепления и проверки знаний, кроме специальных общедидактических методов (письменные работы, устный рассказ учащихся, проверочная беседа, тесты), и такие методы, как опыты, наблюдения, просмотр экранных пособий, практические работы, работа с микроскопом и др.

Последнее давно нашло применение в лучшем опыте учителей и заключается в том, что учащиеся либо повторяют известный им опыт или выполняют практическую работу, либо ставят новый эксперимент, проводят наблюдение и описание нового биологического объекта, готовят и рассматривают под микроскопом новый препарат, применяют видеofilm, кинофильм или серию диапозитивов.

У каждого метода обучения есть свои особенности, которые усиливают его воспитательное влияние в сочетании с определенным содержанием учебного материала.

Важно при обучении биологии использовать **адекватно содержанию** все разнообразие методов в их оптимальном сочетании, обеспечивающем значительную самостоятельность учащихся.

Приемы деятельности учителя	Приемы – элементы методов, выражающие отдельные действия учителя и учащихся. При всех методах могут использоваться одни и те же приемы, их огромное множество. Приемы , основанные на словесных объяснениях (учат более глубоким ответам, описанию объекта, выявлению признаков, сравнению по сходству):
-----------------------------	--

- 1) логическое определение или составление характеристики сходных признаков;

- 2) описательное толкование таблицы, факта, события, процесса;
- 3) сравнение, сопоставление;
- 4) подбор синонимов, антонимов;
- 5) вывод, обобщения.

Приемы, основанные на применении наглядности (развивают умения использовать наглядность):

- 1) показ картины, рисунка в книге, таблицы, иллюстрации, объектов (муляжей, спиртовых препаратов, живых объектов);
- 2) просмотр диафильма с использованием эпидиаскопа, кодоскопа, кинофильма, телевизора, компьютера.

Организационные приемы, направленные на развитие внимания, восприятия.

Приемы (методы) активного обучения, направленные на поддержку и стимулирование познавательной самостоятельности обучающегося, развитие его творчества:

1. Интонационное выделение главных мыслей при изложении учебного материала.
2. Обобщенные выводы с примерами.
3. Повторное предъявление «готового знания».
4. Демонстрация натуральных объектов, схем, графиков, иллюстраций для выводов.
5. Запись на доске плана готового ответа.
6. Предъявление учащимся вопросов, тестов, заданий на понимание содержания.
7. Инструктаж по составлению таблиц.
8. Намёк-подсказка.

— . —

Глава 2. Выбор адаптивных методов и форм обучения в вечерней школе (на примере биологии)

Большое значение для развития познавательной самостоятельности обучаемых имеют навыки учителя правильно выбрать (проектировать) и реализовать систему адаптивных методов обучения. Это также способствует развитию у учащихся моти-

вазии, потребности в овладении знаниями и умениями, интереса к предмету.

Принято считать, что решение о выборе методов обучения учитель принимает, руководствуясь прежде всего характером *содержания* изучаемого материала, в котором отражаются *цели обучения, воспитания и развития*.

Так, при изучении *структуры биологических систем* (морфологические, анатомические, систематические понятия) преимущество *отдается практическим методам*. *Функционирование живых систем* (физиологические понятия) лучше изучать *наглядными методами*. При выяснении вопросов *развития живых систем* (эволюционные понятия), *взаимоотношения* их с окружающей средой и человеком (экологические понятия) преобладают *словесные методы*.

Однако выявлено, что, располагая достаточно большим набором методов обучения, учителя нередко испытывают затруднения в правильном и обоснованном их выборе. Чаще всего эта работа осуществляется интуитивно. Результаты опроса показывают, что 56,5% учителей не могут обосновать свой выбор методов на уроке. Да и характер содержания не может однозначно определить выбор методов обучения. *Одно и то же содержание* может быть изучено различными методами, причем так, чтобы во всех случаях достигались цели обучения. С другой стороны, одни и те же методы обучения, применяемые разными учителями, могут дать различные результаты. Поэтому при выборе адаптивных методов обучения, кроме характера содержания, следует учитывать:

- 1) степень сложности учебного материала (уровень);
- 2) логический путь его проработки – адаптивный алгоритм;
- 3) наличие достаточного времени *для изучения* (темы);
- 4) адаптивные возможности обучаемых;
- 5) компетентность учителя;
- 6) обеспеченность школы учебным оборудованием и др.

Программа частично ориентирует на выбор методов обучения. Содержащиеся в ней указания на необходимость *демонстрации наглядных пособий, проведения лабораторных работ и экскурсий, формирования общеучебных умений* предполагают *применение учителем* соответственно методов демонстрации, эксперимента, наблюдения, работы с книгой.

Немыслимо проведение экскурсии без применения наблюдения, рассказа или беседы.

Разработка системы уроков по теме в соответствии с преобладающим методом обучения (на примере биологии)

Человек. Экология и здоровье	Дыхание	
Предмет	Тема	Занятия (уроки)
Учебно-воспитательные задачи (Общие задачи)	Учебно-воспитательные задачи	Методические задачи – показывают систему работы учителя над определенными элементами биологического содержания с учетом задач дидактики

Дидактические задачи показывают, к чему нужно стремиться на данном этапе обучения. Этот главный признак и положен в основу одной из наиболее удобных в **практической деятельности классификаций** уроков.

Если на уроке преобладает **одна из дидактических задач**, то имеют дело с группой **специализированных** уроков. В нее входят следующие типы уроков:

- 1) изучения нового материала;
- 2) применения знаний на практике и формирования умений;
- 3) обобщения и систематизации знаний;
- 4) контроля и учета знаний.

В зависимости от **преобладающих методов** выделяют виды **специализированных уроков**: *урок-лекция, урок-беседа, урок-лабораторная работа, урок - поисковая самостоятельная работа, видеokinoурок, телеурок, репродуктивная самостоятельная работа, практическая работа, экскурсия, семинар, конференция, обобщающая беседа, обзорная лекция, обобщающая конференция, тематический зачет, групповая и индивидуальная консультации, компьютерный урок и т.д.*

Урок в вечерней школе чаще всего учителю, особенно в средних классах, приходится на одном уроке решать **несколько** дидактических задач. Такие уроки относят к группе **комбинированных**. Для решения каждой задачи выделяется определенная часть урока. Это делает комбинированные уроки сложными по структуре. Различают следующие **виды уроков**:

1. Традиционные комбинированные уроки. На традиционных уроках весь объем учебного материала прорабатывается по схеме:

1	2	3
(проверка знаний → изучение нового материала → закрепление знаний) (опорные знания)		
ОЗ	НЗ	З
1	2	3

Подобный **тип** уроков наиболее пригоден для изучения достаточно цельного *описательного материала*, имеющего слабую связь с ранее изученным (витамины, гормоны, происхождение человека).

2. Поэлементный комбинированный урок. Такой **тип** уроков удобен для изучения **громоздкого материала**, состоящего из нескольких более или менее самостоятельных частей, при слабой связи с ранее изученными темами. Указанная выше схема применяется не ко всему объему изучаемого на уроке материала, а только к одной его части. Данная схема может повторяться на уроке столько раз, сколько «**элементов содержания**» было вычленено в материале урока.

3. Синтетический комбинированный урок. Громоздкий разнородный материал имеет тесную связь с ранее изученным, в котором отдельные элементы познавательного цикла тесно переплетаются и настолько проникают друг в друга, что их трудно отграничить. Так, **объяснение сливается с проверкой знаний**, а они в свою очередь – с **применением знаний** и т.д. Используя синтетический **тип** урока, изучают, например, особенности

внутреннего строения человека. Для традиционного, поэтапного и синтетического **типов** комбинированных уроков характерно наличие *неполного познавательного цикла*, что затрудняет выполнение требования «учить на уроке», но и на этих уроках всегда есть преобладающий метод обучения.

Разработана (Махмутов М.И., Гузеев В.В.) эталонная модель урока, которую можно рассматривать как самостоятельный тип комбинированных уроков. Наиболее важной его особенностью является осуществление на уроках *неполного цикла познавательной деятельности*, который охватывает только главные элементы содержания. Применение уроков этого типа наиболее целесообразно в старших классах при изучении материала, требующего объяснения, установления причинно-следственных связей. Сюда относится учебный материал с преобладанием *экологических, физиологических и эволюционных понятий* (приспособленность, размножение и развитие, происхождение человека и др.).

Анализ работы учителей показывает, что в их практике нет уроков, которые не предусмотрены данной классификацией.

От правильного установления типа урока зависят его структура и методика, уроки одного типа имеют не только общие дидактические задачи, но и сложную структуру. Все уроки темы связаны между собой и образуют систему (матрицу). Для темы «Класс: Рыбы» (биология) она будет иметь следующий вид (Табл. 6).

Интересный подход к созданию системы уроков (80-е годы) для старших классов применил учитель химии Н.П.Гузик¹⁹. Его комбинированная система включала *пять типов уроков* и широко внедрялась в практику работы вечерней школы:

- 1) общий разбор темы;
- 2) комбинированные семинарские занятия;
- 3) обобщение и систематизация знаний;

¹⁹ Гузик Н.П. Учить учиться. – М., 1981. – 88 с.; Коротов В.М. Уроки Н.П.Гузика // Химия в школе. – 1984. – № 1. – С.35.

Примерная система уроков по теме (биология)

Номера и темы уроков	Тип и вид урока
1. Среда обитания и внешнее строение рыб	«Эталонный» с преобладанием практических методов
2. Скелет и мускулатура рыб	Синтетический с преобладанием наглядных методов
3. Внутреннее строение рыб	Синтетический с преобладанием практических методов
4. Нервная система, органы чувств и поведение рыб	Синтетический с преобладанием словесных методов
5. Размножение и развитие рыб	«Эталонный» с преобладанием наглядных методов
6. Многообразие рыб. Общая характеристика класса	Поэлементный с преобладанием словесных методов
7. Хозяйственное значение и охрана рыб	Традиционный с преобладанием словесных методов

- 4) межпредметное обобщение материала;
- 5) практикумы.

На уроке должна быть выделена одна главная задача (цель урока), которая цементирует весь учебный материал, методы и средства обучения, структуру урока. Она может быть одной из образовательных, воспитательных или развивающих задач. Кроме главной, на уроке может быть решено небольшое количество сопутствующих задач, которые должны «работать» на цель урока, а не являться независимыми, самостоятельными.

Результатом проведенной работы может быть матрица выбора системы методов обучения для определенной темы (см. табл. 7). **Ведущие группы методов** в ней выделены жирным шрифтом.

Такая матрица позволяет судить о том, насколько представлены различные методы в работе учителя, насколько они являются адаптивными, (учитель судит об этом по результатам обучения различных групп учащихся), не отдает ли он предпочтение только некоторым из них.

Таблица 7

Группы методов обучения	Номера уроков темы						
	1	2	3	4	5	6	7
Словесные						+	+
Наглядные	+	+	+	+	+		
Практические		+		+	+	+	+
Объяснительно-иллюстративные	+		+				
Поисковые	+	+	+	+	+	+	+

В пособии для учителя В.С.Конюшко (Как подготовить урок биологии. – Минск: Народная асвета, 1988) рассматривается ряд факторов, с учетом которых можно составить алгоритм выбора преобладающих методов обучения (см. ниже). Алгоритм построен по принципу **зоологического определителя**. Если теза, сформулированная в первом пункте, соответствует конкретным условиям применения метода, то переходят к следующей по счету тезе – 2. Если такого соответствия нет, то обращаются к антитезе, которая указана в скобках. Такие действия продолжают до тех пор, пока возле одного из пунктов таблицы не будет указана искомая группа методов или конкретный метод.

Рекомендация носит ориентировочный характер и на первых порах может оказать определенную помощь начинающему учителю.

Выбор преобладающих методов обучения

- 1 (18) Основная задача урока – формирование знаний.
 2 (7) Материал достаточно прост, носит описательный характер. *Объяснительно-иллюстративные методы*
 3 (6) Времени на изучение материала достаточно.
 4 (5) Материал знаком учащимся. *Беседа*

- 5 (4) Материал мало знаком учащимся. *Самостоятельная работа*
. *с раздаточным материалом, с учебником*
- 6(3) Времени на изучение материала не вполне достаточно.
. *Рассказ, описание*
- 7 (2) Материал имеет средний или высокий уровень сложности, требует объяснения, установления связей.
- 8 (17) Материал имеет средний уровень сложности.
. *Поисковые методы*
- 9 (10) Изучается структура биологических систем.
. *Наблюдение*
- 10 (9) Изучается материал иного характера.
- 11 (12) Изучается функционирование биологических систем .
. *Демонстрация пособий, опытов, ТСО*
- 12 (11) Изучается развитие биологических систем, взаимоотношения их с окружающей средой, человеком
- 13 (14) Времени на изучение материала достаточно. Материал знаком учащимся.
. *Беседа*
- 14 (13) Времени на изучение материала не вполне достаточно. Материал мало знаком учащимся.
- 15 (16) Материал в учебнике излагается индуктивно.
. *Объяснение, лекция*
- 16 (15) Материал в учебнике излагается дедуктивно.
. *Доказательство, лекция*
- 17 (8) Материал имеет высокий уровень сложности.
. *Объяснительное чтение учебника*
- 18 (1) Основная задача урока – формирование практических умений.
- 19 (20) Формируются преимущественно морфологические, анатомические и систематические умения.
- 20 (19) Формируются иные умения.
. *Наблюдение, эксперимент*

Возможности
проблемного
подхода к
обучению

Проблемный подход в обучении – это своеобразная организация учебного процесса на определенном отрезке времени, предполагающая постановку и решение проблемных вопросов и задач на основе анализа противоре-

чий в исходной (проблемной) ситуации, направленной на гуманизацию познавательной деятельности учащихся, так как при ее решении знания учащимися приобретаются в процессе самостоятельной познавательной деятельности, а в ее основе лежит диалектическое противоречие между известными ученику знаниями и новыми фактами, явлениями, для понимания и объяснения которых прежних знаний недостаточно. Это противоречие и является движущей силой творческого усвоения знаний. Для создания проблемных ситуаций на уроках биологии целесообразно использовать *жизненные наблюдения учащихся, их самонаблюдения, исторические факты, опыт и эксперименты, сведения о важнейших достижениях биологической науки, медицины.*

Учебный материал может быть изучен в проблемном плане, если он удовлетворяет следующим **критериям**:

- отражает ведущие, стержневые идеи курса, имеющие существенное учебно-воспитательное значение;
- раскрывает причинно-следственные, структурно-функциональные и другие виды связей и зависимостей;
- выстроен в виде целостных логических порций учебной информации, доступных для аналитико-синтетической деятельности учащихся.

Приведем примеры из анатомии (Человек) – 9-й класс. Например, проблемная ситуация может быть задана в виде задачи или вопроса. Так, известно, что больным для поддержания дыхания дают кислородную подушку. Но то, что в нее добавляют углекислый газ, им неизвестно и вызывает недоумение. Или такой пример: обычно с понятием «воспаление» учащиеся связывают болезнь, учитель же поясняет, что воспаление – это защитная реакция организма. Вызывает недоумение и тот факт, что у человека массой в 70-75 кг на долю скелета приходится всего лишь 8-9 кг. Почему? Это нужно объяснить – это и есть затруднение (проблемная ситуация).

Создавая проблемные ситуации и направляя учащихся на решение учебных проблем, учитель вовлекает их в процесс мышления, то есть ставит перед необходимостью анализировать явления, факты, синтезировать их, сравнивать и обобщать. Решение проблемы предполагает, что учащиеся с разной степенью самостоятельности обобщают знания, полученные из разных

источников: постигая истину, используют в той или иной степени методы и приемы исследовательско-поисковой деятельности. Степень самостоятельности при решении проблемы, как показывает опыт, может быть разной: от **незначительной**, когда учащиеся лишь мысленно следят за ходом решения проблемы самим учителем, до **высокой**, когда они самостоятельно выдвигают и решают проблемы.

Особенности методики проблемного изучения отдельных тем состоят в том, что еще при планировании уроков учителю необходимо тщательно анализировать учебный материал с точки зрения вычленения основных понятий и установления их взаимосвязи; подобрать сведения для создания проблемной ситуации; сформулировать учебную проблему; детально продумать более частные проблемные задачи, решение которых на отдельных уроках будет способствовать решению общей проблемы темы; продумать, на каком этапе урока целесообразнее поставить проблему – при проверке знаний, объяснении нового, закреплении изученного; важно предвидеть реакцию класса и отдельных учащихся на проблему, а также учесть, как могут учащиеся ее решить.

Теоретический анализ курса анатомии и физиологии человека, практика преподавания показывают, что большинство тем курса можно эффективно изучать путем решения общих проблем на протяжении нескольких уроков. Наибольший интерес школьников вызывают следующие проблемы: «Какие особенности опорно-двигательной системы позволяют ей выполнить защитную, двигательную и опорную функции?»; «Почему кровь называют «зеркалом организма»?»; «Почему нервную систему называют «командным пунктом» организма?», а головной мозг – «верховным главнокомандующим»?» и т.д.

В рамках отведенного программой времени целесообразно изучать в проблемном плане ограниченное количество тем, например, три-четыре, но чаще использовать постановку учебных проблем на отдельных уроках.

Рассмотрим для примера ход **урока «Работа сердца»**, цель которого – дать понятие о фазах работы сердца, о его нервной и гуморальной регуляции. В начале урока приводятся конкретные примеры, показывающие, что сердце совершает большую работу, что оно функционирует почти неутомимо в течение всей

жизни человека. Эти яркие примеры вызывают у учащихся вопрос: «Почему это возможно?» Этот вопрос и становится той учебной проблемой, которую предстоит решить на данном уроке. Целесообразен следующий план решения:

1. Рассказ учителя об особенностях кровоснабжения сердечной мышцы.

2. Самостоятельная работа учащихся с текстом учебника и заполнение таблицы о фазах сердечного цикла.

3. Рассказ учителя об историческом случае, происшедшем с врачом древности Везалием, который на глазах изумленной публики, вскрывая труп, обнаружил бьющееся сердце. Ставится вопрос: «Неужели такой опытный врач как Везалий, мог ошибиться в определении смерти? А если нет, то почему сокращается сердце у мертвого человека?» Для ответа на этот вопрос предлагается вспомнить особенности строения сердечной мышцы, затем учитель рассказывает об автоматии сердечной мышцы.

4. Самостоятельная работа учащихся с текстом учебника «Нервная регуляция сердечной деятельности».

5. Рассказ учителя о гуморальной регуляции сердечной деятельности. А если имеется возможность, то следует провести наблюдение за влиянием различных химических веществ на работу сердца лягушки.

6. Просмотр учебного кинофильма «Работа сердца».

В конце урока учащимся предлагается обобщить весь изложенный на уроке материал и дать ответ на учебную проблему, поставленную в начале урока.

Практика использования проблемного подхода при изучении биологии в ряде вечерних школ показала, что в начале учебного года основное большинство учащихся не могли решать поставленные перед ними учебные проблемы (затруднялись актуализировать и использовать по мере надобности ранее усвоенные знания, сопоставлять новые и имеющиеся сведения, выдвигать гипотезы, намечать план поиска решения проблемы, находить источники, из которых можно почерпнуть недостающие знания, и т.д.). Главная причина в том, что учащиеся слабо владеют такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение, обобщение. Для этого нужно больше давать заданий на сравнение, сопоставление, чаще использовать на

уроках исследовательские опыты и наблюдения, знакомить учащихся с методами научного исследования и логикой решения научных проблем.

Опыт работы в школе убедительно показывает, что использование проблемного подхода в ходе изучения курса биологии оказывает значительное влияние на глубину и прочность знаний. Ответы учащихся носят доказательный характер, они правильно устанавливают причинно-следственные связи и применяют полученные знания при решении новых задач.

Направляя познавательную и практическую деятельность учащихся в ходе решения проблемы, сталкивая с трудностями учебного материала и помогая их преодолеть, мы вооружаем учеников навыками поиска, вызываем у них творческую активность, развиваем самостоятельность в приобретении знаний.

Так, современная биология развивается под знаком синтеза эволюционной теории с экологией. Наиболее важные народнохозяйственные проблемы в настоящее время связаны с вторжением в экологические системы, с нарушением эволюционных закономерностей. Эволюционно-экологические тенденции развития науки о жизни не могут не оказывать влияния на школьный курс биологии, что достигается применением специфических методов, средств, приемов и форм организации обучения, способствующих выработке у школьников умений мысленно переводить знания с эмпирического на теоретический уровень и обратно, использовать научные принципы для постановки и решения проблем, выдвижения гипотез, планирования и осуществления наблюдений, экспериментов, «мысленного экспериментирования», обобщать теоретические концепции до уровня философских выводов, применять научные понятия для решения практических и теоретических проблем.

Необходимо совершенствование методов адаптивного обучения, вовлечение учащихся в учебную деятельность, способствующую глубокому и прочному усвоению знаний, превращению их в убеждения, развитию мышления, инициативы, самостоятельности, творческой активности.

Большое значение в развитии у школьников этих интеллектуальных умений и знаний по эволюции и экологии имеют **экскурсии**, на которых используются такие методы, как *наблюдение*, *рассказ* (научное объяснение) и *мысленное экспери-*

ментирование. На экскурсии широко используется метод наблюдения: а) для констатации факта приспособленности и постановки проблемы о возникновении приспособлений; б) с целью создания эмпирической основы для конкретизации экологических и эволюционных понятий. Экскурсия при адаптивных методах обучения:

- 1) **формирует** устойчивый познавательный интерес;
- 2) **обеспечивает** наличие необходимого уровня знаний и умений (практическую ценность имеет материал экскурсий, связанный со строением организма, заболеваниями человека и экологией среды, здоровьем, здоровым образом жизни);
- 3) **помогает** организовать индивидуальную и групповую творческую деятельность;
- 4) **приносит** эмоциональную удовлетворенность самим процессом и результатом учебной деятельности.

Самостоятельная работа при адаптивном обучении меняет поведение учащихся:

- 1) развивается **стремление** обращаться к литературе;
- 2) появляется **стремление** быть независимым от учителя при выполнении заданий;
- 3) **помощь** требуется в отдельных случаях;
- 4) возникает **стремление** быть полезным другим;
- 5) развиваются **отношения** сотрудничества.

— . —

Глава 3. Проектирование адаптивных технологий обучения в вечерней школе (на примере экономики)

В условиях актуальности решения проблемы адаптации системы обучения к новым реалиям общества экономическое образование является чрезвычайно ответственным и важным направлением педагогической работы. Обусловлено это рядом обстоятельств объективного характера.

В современной России с 90-х годов наблюдаются ощутимые изменения, связанные с переходом к формированию рыночных отношений. Данные преобразования одновременно охватывают

многие сферы функционирования общества: экономическую, политическую и нравственно-культурную, ломая известные идеологические установки, привычные стереотипы поведения. Такая ситуация приводит к растерянности населения и невозможности для него достаточно эффективно влиять на свое положение в трудовых и экономических процессах. Мы наблюдаем рост преступности, кризис семейных отношений, усугубляемые неумением людей найти свое место в новых экономических условиях. Необходима адаптация российского населения к требованиям рыночной системы. Ответом образования на болезненный и трагичный стихийный адаптивный процесс стало экономическое образование, активно развивающееся в настоящее время на всех ступенях обучения, включая вечерние школы.

Обучение в экономике в вечерней школе В настоящее время существует несколько подходов к школьному экономическому образованию. Наиболее полно отвечающим задаче создания адаптивной системы обучения в вечерней школе, системы, нацеленной на развитие способностей самореализующейся личности к снятию противоречий между ею и окружающим социумом, является культурно-функциональный подход. Данный подход реализуется через деятельность, направленную на достижение следующей системы целей²⁰:

- привитие функциональной экономической грамотности;
- формирование системы ценностей и развитие индивидуальности;
- активный подход к действительности;
- профессиональное самоопределение;
- развитие способностей к самообразованию и саморазвитию.

Формирование у школьников функциональной экономической грамотности, под которой понимается знание элементарных основ хозяйственной жизни и выработка практических навыков хозяйственной жизни, подразумевает:

- знакомство с принципами ведения семейного хозяйства;
- представление о видах собственности, правах и обязанностях собственника;

²⁰ Сасова И.А. Экономическая подготовка школьников // Школа и производство. -1994. - №6.

– способность оценить недостатки и преимущества различных форм организации труда, выгодность трудового соглашения;

– умение ориентироваться в условиях, предлагаемых страховыми компаниями, банками, различными коммерческими фирмами;

– способность потребителя защищать свои права, заполнять налоговую декларацию, уметь организовать свои личные финансовые дела;

– навыки оптимального определения границ своего домашнего хозяйства.

Формирование системы ценностей и развитие индивидуальности составляют вторую цель экономической подготовки школьников. Достижение данной цели связано с развитием экономического мышления, направленного на рациональный выбор, понимание системы ограничений, адекватное отношение к своей и чужой собственности, уважение к закону и партнерам по сделке. Важное значение имеет формирование ответственности за принимаемые решения, способности к риску, активного и творческого отношения к себе и окружающему миру.

Активный подход к действительности находит свое отражение в навыках экономической деятельности, обучение которым составляет третью цель экономической подготовки. К ним следует отнести:

– грамотное ведение домашнего и подсобного хозяйства;

– рациональную организацию и осуществление производственной и торговой деятельности;

– коммуникативные навыки.

Достижение функциональной экономической грамотности, сформированность системы ценностей, приобретение навыков практической деятельности облегчат профессиональное самоопределение учащихся, рассматриваемое в качестве четвертой цели экономической подготовки.

Пятая цель экономической подготовки состоит в развитии способностей к самообразованию и саморазвитию. Данная цель должна быть осознана учащимися в двух аспектах. Во-первых, школа дает лишь начальные экономические знания и показывает пути их расширения. Во-вторых, овладение самоменеджментом и навыками коммуникации в различных ситуациях

может стать условием профессиональной карьеры и личного благополучия в любой сфере деятельности, то есть носит универсальный характер.

Описанный выше культурно-функциональный подход в практике работы школ с адаптивной направленностью реализуется на нескольких уровнях. На обязательном, как составная часть общего образования, экономическая подготовка предполагает передачу учащимся элементарных базовых знаний семейной и производственной экономики, формирование у них правильного отношения к коренным экономическим преобразованиям, в том числе к различным формам собственности, предпринимательству, конкуренции и другим явлениям и процессам, сопровождающим переход к рыночной экономике.

На углубленном уровне экономические знания обеспечивают подготовку с целью ориентации на выбор будущей профессии, которую можно будет далее получить в средних специальных и высших учебных заведениях. Подготовка желающих старшеклассников по профессиям, связанным с маркетингом, менеджментом, банковским и биржевым делом, бухгалтерской работой, составляет задачу начального профессионального уровня экономического школьного образования.

С целью решения задач адаптации при реализации базовых и углубленных учебных программ в вечерней (сменной) школе возможно применение различных технологий обучения. По результатам анкетирования учителей вечерних школ выявлено, что наиболее адаптивными технологиями являются те, которые связаны с индивидуализацией отношения к обучаемым (89,5%): разноуровневое обучение, индивидуальные маршруты обучения. Второе место занимают технологии, основанные на раскрытии потенциала учащихся в их совместной деятельности (67,5%): игровые и групповые технологии. Далее следуют технологии, построенные на применении принципов интеграции (66%): метод проектов, проблемное обучение. Завершают список компьютерные технологии и модульное обучение.

Адаптивные
возможности
активных форм
обучения

Рассмотрим адаптивные возможности деловых игр, проблемного обучения, компьютерного моделирования при обучении экономике в вечерней (сменной) школе.

Деловые игры

Большинство игр обладает следующими чертами: свободная деятельность, в которой удовольствие приносит сам процесс, а не только результат; творческий, импровизационный в рамках принятых правил характер игр; особое эмоциональное настроение, окрашивающее все действия участников²¹. Наличие вышеперечисленных черт создает возможности использования игр в процессе обучения.

Игры, применяемые в работе со взрослыми, принято называть деловыми, так как большинство из них направлено на развитие различных навыков с целью профессиональной деятельности (деловое взаимодействие с партнерами, коллегами, подчиненными и т.д.). По данным В.А.Бабурина, имитационные военные игры были первыми, специально предназначенными для обучения через имитацию осуществляемых операций²². Позднее были разработаны и использованы деловые игры для решения социально-экономических задач. В 1932 г. под руководством М.М.Бирштейна в Ленинградском инженерно-экономическом институте была проведена деловая игра, имитирующая период пуска Лиговского завода пишущих машинок. В современном виде деловые игры стали использоваться в 50-е годы в рамках разработок возможных действий сторон в общенациональных программах (ядерной, ракетной и т.п.), в 60-е годы – в сфере экономических отношений и управлении. С конца 60-х – начала 70-х годов деловые игры применяются собственно для учебных целей.

Педагогические игры отличают четко поставленная цель обучения и педагогический результат, которые могут быть обоснованы, выделены и имеют учебно-воспитательную направленность²³.

Среди функций, выполняемых деловыми играми в последнем из указанных аспектов, следует выделить дидактические, воспитывающие, развивающие и социализирующие функции. Дидактическая функция связана с закреплением знаний обу-

²¹ Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М., 1994.

²² Бабурин А.В. Деловые игры по социальной и экономической географии. – М: Просвещение, 1995.

²³ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М: Народное образование, 1998.

чаемых в процессе их применения в различных ситуациях во время игры, с расширением их кругозора, развитием умений и навыков общеучебного характера и необходимых в практической деятельности. Воспитывающая функция предполагает формирование определенных нравственно-этических позиций, мировоззренческих установок, укрепление воли, активного подхода к действительности, самостоятельности суждений и умения проводить в жизнь свои предложения. Развитие основных мыслительных навыков, внимания, памяти, речи, мотивации осуществляется в рамках развивающей функции. Социализирующая функция предполагает приобщение к нормам и правилам жизнедеятельности конкретного общества, адаптацию к его условиям, развитие навыков саморегуляции в условиях стресса, а также коммуникативных навыков.

Существует несколько направлений реализации игровой технологии в условиях урочной формы обучения в зависимости от акцентированного ее элемента: игровая задача, поставленная перед обучаемыми, соотносится с дидактической целью; правила игры становятся основой для осуществления учебной деятельности; в качестве средства игры используется учебный материал; дидактическую задачу в игровую переводит элемент соревнования; игровой результат связывается с успешным выполнением дидактического задания.

Технология деловых игр создает более комфортные психологические условия, приспособляясь к возрасту и особенностям обучаемых в вечерней школе. При этом деловая экономическая игра позволяет приблизиться к реальным условиям жизни и профессиональной деятельности учащихся, одновременно формируя ситуацию согласно учебной цели. Игра способствует развитию у участвующих в ней широкого спектра навыков в неявной форме, что позволяет снять напряжение, связанное со слабой мотивацией к учебе или со страхом неуспеха в учебной деятельности, которые часто наблюдаются у учеников вечерних (сменных) школ.

Особо следует подчеркнуть, что деловая экономическая игра предполагает взаимодействие учащихся для решения поставленной задачи, которое позволяет:

- упорядочить имеющиеся знания в экономической области, полученные ранее, в том числе через средства массовой информации и информальным путем;
- привязать новую информацию к имеющимся знаниям;
- исправить (частично или полностью) искаженное восприятие экономической действительности;
- активизировать и развить коммуникативные навыки;
- раскрыть позицию обучаемого через возможность высказать свою точку зрения и быть услышанным в условиях коллективной ответственности за результат и отсутствия прямой личносно направленной критики учителя.

Примером деловой экономической игры может служить «Рыночная цена». Целью такой игры является закрепление основных понятий теории рынка и развитие практических навыков рыночного поведения. Существует множество вариантов проведения данной игры, различающихся по количеству и набору товаров, требованиям к покупкам, ограничениям на правила продажи, способам расчетов за приобретенные товары, порядку подведения итогов. Для четкого понимания правил проведения операций учащимся прежде всего необходимо сообщить правила игры. Однако ознакомления с правилами игры в устной форме в начале игры обычно оказывается недостаточно, особенно в первый раз или при возникновении новой, нестандартной игровой ситуации. При обращении к учителю тратится определенное количество времени, более того – информация может стать достоянием соперников. Поэтому игра проходит более интересно, неожиданно, когда на каждой парте имеются в печатном виде правила игры. В условиях разделения функций на продавцов и покупателей, а также дифференциации продавцов по определенным видам товаров необходимы опознавательные знаки – таблички-вывески. При изготовлении опознавательных табличек с помощью компьютерных технологий можно добиться высокой степени приближения ситуации к реальной с одновременным соблюдением учебных требований и при желании – школьных или классных традиций.

Для контроля за действиями участников игры и развития навыков безналичных расчетов удобно использовать не денежные знаки, а листы покупателя и продавца, где учащиеся фиксируют размеры своих сделок и сделок своих партнеров. Это

упорядочивает действия игроков, позволяет детально проводить анализ типичных стратегий поведения, в том числе ошибочных, при подведении итогов. Наблюдения показывают, что изготовление листа покупки или продажи, которым должен располагать каждый участник игры, под руководством учителя в начале урока вручную весьма неэффективно, так как занимает много времени и, являясь достаточно трудоемким процессом, снижает интерес к предстоящей игре. Листы следует изготовить заранее, а компьютерные технологии дают возможность просто распечатать необходимое количество экземпляров в требуемое время, используя шаблон.

Итак, деловые экономические игры, являясь адаптивной технологией обучения, создают условия для решения задач:

- развития адекватного восприятия новых связей между элементами реально существующих общественно-политической и социально-экономической систем;
- формирования критического экономического мышления;
- формирования и развития деловых способностей, необходимых для становления профессиональной и общественной ориентации учащихся.

Проблемное обучение

Проблемное обучение основано на философско-педагогических идеях Д.Дьюи (1859-1952), основавшего в 1894 г. в Чикаго экспериментальную школу, в которой в центре внимания находились интересы детей и «делание» – практическая деятельность, в процессе которой ученик получал нужные для него знания²⁴.

В настоящее время под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит и творческое овладение профессиональными знаниями, умениями и развитие мыслительных способностей²⁵.

²⁴ Эволюция образовательных систем управления процессом обучения. Авт.-сост. В.Н.Липник. – Псков, 1995.

²⁵ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М: Народное образование, 1998.

Адаптивность проблемного обучения вытекает из понимания в качестве основной цели обучения того, что развитие индивидуальности ученика осуществляется через его собственную жизнедеятельность и активность. Разрешение проблемной ситуации возможно на разных уровнях в зависимости от развития мыслительных навыков учеников вечерних (сменных) школ, их кругозора, имеющихся знаний по предмету. В результате в процессе поиска ответа на проблемный вопрос обучающийся адаптируется к конкретной аудитории.

Используя технологию проблемного обучения, учитель может создавать проблемную ситуацию на том или ином этапе учебного процесса (при объяснении нового материала, его закреплении, повторении или контроле над усвоением знаний), заинтересовывает учащихся и организует поиск ответа. При этом следует учитывать, что успешность применения данной технологии находится в прямой зависимости от актуальности поставленной проблемы для данной группы учащихся, ее личностной важности для них и от наличия самых минимальных знаний в данной области.

Существуют некоторые приемы для создания проблемных ситуаций. Среди них можно назвать предложение разрешить некое противоречие в реальной жизни. К вопросам, содержащим такие противоречия, к примеру, относятся:

1. Могут ли реальные доходы населения уменьшаться при повышении заработной платы?

2. Всегда ли уровень благосостояния в семьях с равными доходами одинаков?

3. Почему в России зарегистрирован столь низкий уровень безработицы?

Ознакомление с различными точками зрения на один и тот же вопрос также способно привести к созданию на уроке проблемной ситуации:

1. В чем состоит богатство: в деньгах, товарах, природных ресурсах?

2. Должны ли те, кто богаче, платить в бюджет большую долю налога?

3. Почему часть людей уклоняется от уплаты налогов?

Еще одним приемом создания проблемной ситуации является предложение рассмотреть явление с разных точек зрения:

1. Что такое теневая экономика?
2. Как сохранить сбережения от инфляции?
3. Почему существует безработица?

Учитель может поставить вопрос на конкретизацию, сравнение или обобщение:

1. Как можно привлечь покупателя в ваш магазин, а не в соседний такого же профиля?

2. В чем разница между облигацией и акцией?

3. В чем недостатки рыночной системы?

Предъявление задач с недостающими или избыточными данными (составление бюджета, расчет издержек производства), допущенными ошибками также активизирует учащихся на поиск решения в незнакомой ситуации.

Проблемное обучение создает условия для корректировки понимания происходящих процессов, непосредственными участниками которых являются обучаемые вечерних школ, а также системы ценностей, закладываемой при приобретении экономических знаний и навыков на основе неформальных знаний, получаемых через средства массовой информации и жизненные реалии рыночной России переходного периода. Проведенные исследования позволяют сделать вывод об актуальности данной задачи, вытекающей из следующих тенденций, наблюдаемых у учащихся вечерних школ.

В указанных условиях у обучаемых отсутствует осмысление механизмов действия основополагающих экономических законов (рыночное равновесие, конкуренция и пр.), не формируются навыки экономических обобщений. В рамках неформальных знаний в форме негативного экономического опыта закладываются основы мировоззрения, опирающегося на криминальные реалии сегодняшнего дня, что мешает построению правового государства. У опрошенных подростков и молодежи преобладают иждивенческие настроения, пассивное отношение к действительности, не прослеживаются навыки выживания в периоды усиления инфляции и приумножения богатства при наличии сбережений, что нарушает кругооборот доходов и тормозит экономическое развитие страны. У большинства западают знания в области налогообложения, что ведет к срыву работы механизма сбора налогов и финансирования социальной сферы, и отсутствует понимание основ безубыточного ведения

хозяйственной деятельности, что затрудняет скорейший выход российской экономики из фазы спада.

Обсуждение данных проблем в рамках указанной технологии позволит формировать мировоззрение учащихся, повысить уровень их социальной адаптации.

Компьютерное моделирование

Технология компьютерного моделирования представляет собой процесс передачи информации обучаемому при помощи теоретической модели реального экономического процесса или явления, предъявляемой к компьютерной среде.

Главным отличием этой технологии от других является наличие особой информационной компьютерной среды обучения, сконструированной из системы взаимосвязанных блоков на основе гипертекста²⁶. Интерактивность компьютерной среды обучения создает условия для повышения мотивации, вовлечения в активную познавательную деятельность и развития самостоятельности учеников вечерних (сменных) школ²⁷.

Адаптивность компьютерного моделирования проявляется в трех аспектах. Первый связан с различным количеством заключенной в модели экономической информации, которую может добыть и усвоить учащийся в зависимости от своих способностей и уровня подготовки. Модель, допуская вариативную последовательность действий, для достижения учебной цели как бы приспосабливается, адаптируется к ученику. Второй аспект определяется полифункциональностью модели, позволяющей применять её на разных стадиях учебного процесса (при объяснения нового материала, закреплении, повторении, контроле). Третий аспект понимается как развитие в процессе взаимодействия с компьютерной моделью навыков жизнедеятельности в информационном мире, выбора решения из нескольких возможных, управления посредством системы команд через умение работать с информацией.

Компьютерное моделирование создает условия для увеличения уровня учебной адаптации в усвоении экономических

²⁶ Гисин В.Б. Элементы компьютерного моделирования (книга для чтения). – М., 1992.

²⁷ Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994.

знаний учащимися вечерних (сменных) школ. Экономические процессы в реальном времени в учебных целях наблюдать очень сложно из-за их медленной скорости протекания; затруднительно, а иногда невозможно, обеспечить изменение условий их протекания. Кроме того, теоретические построения экономической науки, вычленяющие существенные переменные в наблюдаемых в жизни явлениях, часто вызывают у школьников значительные трудности в понимании по причине своей абстрактности. Кроме того, компьютерные программы дают возможность одновременно наблюдать результат действия множества существующих в экономической реальности тенденций.

В качестве примера компьютерных иллюстраций развития экономических процессов можно привести следующие программы: «Коммерсант», «Жизнь и кошелек», «Карл», «МЭМ», «Дельта», «Биржа», «Моделирование спроса и предложения». Последняя из названных программ подает в виде модели, в сжатой, абстрактной форме одну из основных рыночных теорий - теорию спроса и предложения, наглядно демонстрируя ее основные положения и действие законов. Объект моделирования в данном случае соответствует следующим критериям: важность для постижения существенных характеристик изучаемой (экономической) среды в целом, возможность формализации и построения модели, доступной для понимания учащихся соответствующего обучению возраста.

Критерий важности (сущности) объекта моделирования обоснован необходимостью затрат временных и интеллектуальных ресурсов на использование компьютерной моделирующей программы в обучении. Возможность формализации является необходимым условием для успешного решения задачи по созданию собственно модели изучаемого явления. Доступность для понимания учащихся связана с учебной целью разрабатываемой программы.

Основные понятия теории спроса и предложения проходят красной нитью через большинство изучаемых тем, обогащаясь новым содержанием, а сама теория является тем основанием, на котором построено большинство рассуждений и доказательств. Данная теория хорошо поддается формализации, так как ее понятия связаны между собой количественными соотношениями, дающими возможность проследить наглядно и дос-

тупно за изменением тех или иных факторов и последствиями этих изменений.

Для соблюдения критерия доступности компьютерная версия теории представлена иерархическим набором моделирующих структур. Двум основным понятиям теории соответствуют две вспомогательные модели, позволяющие изучить отдельно поведение каждой из основных категорий выбранной для моделирования теории. Причем визуализация в модели может быть осуществлена по следующим аспектам: действие основного для категории закона; воздействие на категорию различных факторов окружающей среды; изменение категории в зависимости от значения ее качественной характеристики в конкретном случае. Третья модель сводит основные категории вместе, позволяя продемонстрировать и объяснить причины и следствия действия различных факторов, нарушения и восстановления на ином уровне равновесия между основными категориями моделируемой теории.

Являясь программным продуктом учебного назначения, «Моделирование спроса и предложения» состоит из трех частей. Первая из них содержит собственно модели, вторая состоит из заданий, которые можно выполнять, пользуясь моделями, а третья представляет собой блок справочных материалов. Согласно программе преподавания две первые части поделены на три одноименных раздела. Такая структура делает программу многофункциональной и применимой на уроках различного типа. При первичном предъявлении материала будет задействована первая часть «Моделирования», на уроках закрепления знаний и повторения в зависимости от цели урока – все три части в различных комбинациях.

Данный компьютерный продукт позволяет отдельно отработать наиболее трудно усвояемые фрагменты программы обучения; обобщить действие законов в единую теорию; интегрировать теоретическое знание с практикой, визуально проверив на модели результат воздействия на изучаемые категории одновременно различных сил окружающего мира. Работая с компьютерной учебной моделью, учащиеся неоднократно совершают операции сравнения, дифференциации, обобщения, что развивает их теоретическое мышление.

Условия выбора технологий

Выбор технологии неразрывно связан с особенностями обучаемых. Последние исследования позволяют говорить о наличии тенденции омоложения контингента обучаемых вечерних (сменных) школ, обусловленной приходом в школу для взрослых подростков, в большинстве случаев имеющих негативный опыт в учебной и социальной сферах.

В.Н. Вершинин в статье «Педагог меняющейся школы» выделяет четыре группы учащихся вечерних (сменных) школ²⁸. К первой, наиболее благополучной, он относит людей, приспособленных к условиям обучения в школе, с высокой мотивацией к учебе внутреннего характера и достаточным уровнем учебных способностей. Пробелы в знаниях вызваны перерывом в учебе. Обучаемые данной группы не испытывают затруднений в общении, склонны к творчеству. В данном случае возможно достижение полного спектра целей экономического образования, реализация базового и углубленного изучения экономики и перспективно применение всех описанных выше адаптивных технологий: деловых игр, проблемного обучения, компьютерного моделирования. При индивидуализации учебного маршрута данная группа учащихся успешна в условиях ускоренного обучения и экстерната.

Вторая группа может быть названа группой нормы. Учащихся данной группы отличает мотивация к учебе внешнего характера: получение документа об образовании, стимулирование родителями и пр. Познавательные способности постепенно восстанавливаются при адаптивном педагогическом воздействии. Учащиеся данной группы коммуникабельны со сверстниками, но имеют определенный барьер в общении с учителями. При наличии отрицательных лидеров группа может учиться ниже объективных возможностей, требуя особенно четкой организационной работы учителя в рамках описанных выше адаптивных технологий.

При подготовке к деловой игре с данной группой учащихся особое внимание следует уделять распределению ролей. Адаптивно-оптимальным по результатам наблюдений является вариант, при котором неформальный лидер оказывается задейство-

²⁸ Педагог меняющейся школы // Открытая школа. - 2000. - №1. - С.16-18.

ванным на том участке учебной работы, где он может быть успешен. Учебные задачи в рамках технологии проблемного обучения должны иметь практическую направленность, позволяющую задействовать жизненный опыт обучаемых. Применение компьютерного моделирования требует предварительного повторения теоретического материала и инструктажа по работе с компьютерной моделью.

Третья группа является группой педагогической поддержки для учащихся, которые испытывают негативное отношение к школе и проявляют устойчивое сопротивление любым требованиям со стороны взрослых. Интересы таких ребят слабо связаны с учебной деятельностью, познавательные способности поддаются восстановлению с трудом. Уровень знаний низкий, коммуникативные навыки развиты недостаточно. Таким учащимся необходимы повышенное внимание, частый педагогический контроль, оптимально реализуемые при индивидуальном обучении, постоянном взаимодействии с семьей и организациями, контролирующими трудных подростков. С данной группой обучаемых возможно проведение деловых игр самого упрощенного содержания, с малым количеством правил. Проблемное обучение и компьютерное моделирование затруднены из-за низкого уровня развития основных учебных навыков и возможны только на самом упрощенном уровне. Использование компьютерных моделей целесообразно на этапе повторения.

Последняя группа социально-педагогической реабилитации и дидактической коррекции проявляет открыто негативные реакции на все внешние требования. Мотивация к обучению отсутствует. Характерно, что обучаемые данной группы имеют длительный опыт девиантного поведения, отличаются навыками на уровне примитивных манипуляций. Адаптивно индивидуальное обучение в рамках простейших форм организации учебной деятельности, при постоянном контроле со стороны психологической службы школы.

Итак, для организации адаптивного обучения экономике в вечерней (сменной) школе могут быть применены технологии деловых игр, проблемного обучения, компьютерного моделирования и индивидуального обучения. Целесообразность и рамки использования каждой из указанных технологий определяются особенностями обучаемых. Изучение экономических знаний на

основе культурно-функционального подхода с учетом вышесказанного будет способствовать решению общей задачи адаптации учащихся к условиям жизни и деятельности в современном российском обществе.

Глава 4. Мотивирующие принципы адаптивного обучения (на примере иностранного языка)

Рассмотрим особенности мотивации «вечерников» к изучению иностранных языков. Еще 5-7 лет назад у учащихся вечерних школ наблюдался повышенный интерес к английскому языку. Это было связано с активным вхождением нашей страны в мировое сообщество, всплеском востребованности английского языка российским работодателем и, отчасти, надеждами на самореализацию за рубежом. Однако в последние 5 лет заметно снизилось значение английского языка как образовательной ценности. Учащиеся ищут и не могут найти мотивы для изучения иностранного языка. Вот типичные мнения взрослых учащихся: «Зачем мне нужен английский?», «Мне не с кем на нем разговаривать», «Иностранцы, приезжающие в Россию, сами говорят по-русски», «Сегодня все инструкции к импортным товарам и даже компьютерные программы переведены на русский», «Книги можно прочесть в переводе», «Я не собираюсь жить за границей, а для турпоездки или даже для временной работы за границей язык практически не нужен, как показывает опыт моих знакомых». Осознанная устойчивая мотивация остается лишь у тех учащихся, которые намерены по окончании школы получать высшее (и отчасти - среднее специальное) образование - эти учащиеся осознают профессиональную и общекультурную ценность иностранного языка.

Типы и принципы мотивации	Можно выделить следующие основные типы мотивации к изучению языка: 1. Мотивы, связанные с <u>продолжением своего образования</u> . Этот мотив не осознается учащимися ясно на уровне конкретных задач применения языка. Собственно, иначе быть и не может, так как ученик не в со-
---------------------------------	--

стоянии четко представлять себе свою будущую профессиональную деятельность, тем более в таком ее специфическом (и, как правило, второстепенном) аспекте, как иноязычная коммуникация. Исключение, конечно, составляют те учащиеся, которые выбирают специальности, непосредственно связанные с иноязычным общением (переводчик, гид, учитель иностранного языка, международный транспорт, сфера обслуживания). Однако большинство профессий предполагает опосредованное или необязательное иноязычное общение (инженеры, техники, медики, внутренняя сфера обслуживания и т.д.). В этих случаях *мотивами* могут являться соображения профессиональной компетентности и профессиональной культуры, карьерного роста и т.д. Здесь задача учителя – дать как можно более развернутое представление о *способах применения иностранного языка* в той или иной профессиональной сфере и конкретных выгодах владения иностранным языком представителями той или иной специальности. Очень полезным будет привлечение примеров из жизни выпускников школы, а также индивидуализированное использование в учебном процессе профессиональных изданий на английском языке (с заданиями доступного уровня сложности). Подобная мотивирующая деятельности учителя будет являться адаптационной по сути, причем специфически приближенной к целевым установкам учащихся ВШ, а именно - приближения и конкретизации их профессиональных целей.

2. Общекультурный мотив. На сегодняшний день он связан отнюдь не с чтением художественных произведений на языке оригинала, а со следующими факторами:

- с желанием понимать англоязычные песни и видеофильмы вне перевода;
- с чтением газет и журналов на английском языке (что остается весьма престижным в молодежной среде);
- в отдельных случаях – с реальным иноязычным общением в настоящем или будущем.

3. Наконец, существует и простой мотив изучения языка только ради получения документа об образовании. Такой мотив никогда не приведет к получению глубоких знаний и высоких отметок, однако и он имеет свое здоровое начало; этот мотив – своего рода «договор» между учеником и школой, и при добро-

совестном выполнении договора обеими сторонами он приносит свои плоды. Наилучшей формой организации контроля в условиях данной мотивации является развернутый, пошаговый алгоритм *зачетов*. Ученика увлекает сам процесс добросовестного получения зачетов. Данный мотив имеет две любопытные стороны: с одной стороны, основанное на нем учение выступает моделью некоего «общественного договора» и работает на социальный компонент адаптации: будущий выпускник тренируется в дисциплине выполнения общественных (трудовых, гражданских и пр.) обязанностей; с другой стороны, будучи содержательно наполненной, «игра в зачет-незачет» является хорошей предпосылкой для появления образовательных мотивов высшего уровня.

Отметим еще две типичные особенности мотивации «вечерников». Во-первых, их мотивация весьма *неустойчива*, может быстро перетекать из одной формы в другую или вовсе пропадать, что связано с влиянием другой, нешкольной жизни ученика, а также с процессами активного поиска жизненного пути и, как следствие, быстрой сменой целевых установок, социальных ролей, мотивов, интересов. Во-вторых, учащиеся часто *не могут удержать свою мотивацию* на высоком уровне; уже в начале учебного года порыв хорошо учиться (свойственный всем «вечерникам», только что переменившим учебное заведение с наилучшими ожиданиями) быстро вступает в противоречие с несформированностью общеучебных навыков и, как следствие, наступает разочарование в своих силах. В этот критический момент особую роль приобретают адаптивные формы и технологии обучения, которые призваны разрешить это противоречие.

Способы **развития положительной мотивации** «вечерников» разработаны сотрудниками ИОВ РАО. Кратко их перечислим: доброжелательная атмосфера на уроках, стимулирование ответов учащихся, сравнение только с самим собой при контроле знаний, посильность учения, вводное повторение, гибкое сочетание индивидуальных и групповых форм работы, удобное расписание и др. На мотивацию оказывают влияние абсолютно все компоненты учебного процесса: цели учения, содержание, формы работы, методы преподавания, личность учителя, его взаимоотношения с учащимися, характер и формы контроля. Проф.

Ж.Л.Витлин предложил принцип «подмены» мотива, переноса интереса учащегося с результата учения на сам процесс²⁹. Для этого какой-либо стороне учебного процесса следует придать свойство *занимательности* для конкретного контингента учащихся с учетом их психологических и социальных особенностей.

В связи со всем вышесказанным можно выделить мотивирующие принципы отбора содержания обучения английскому языку:

1. *Выбор тематики*, интерес к которой обусловлен возрастными и социальными особенностями (романтические отношения, фантастика, триллер, детектив, молодежная культура во всех проявлениях, спорт, быт, локально-краеведческие вопросы); парадоксальная постановка «обычной», традиционной темы, удивительные факты, необычные сочетания явлений, резкие повороты сюжета и т.п. Не вызывает интереса у учащихся констатирующая, сухая подача темы, страноведческие и другие сведения энциклопедического характера, которыми изобилуют многие учебники.

2. Качественный, добрый юмор в подаче социально-ориентированных тем.

3. *Проблемная постановка* темы, выбор актуальной проблемы (например, социальное неравенство, превратности человеческих отношений, недостатки характера, экологические, политические, молодежные, семейные проблемы). Острая постановка проблемы с ярким высвечиванием противоположностей всегда вызывает интерес. Недаром пишут, что проблема – это эмоциональное состояние человека. Принципы 1, 2 и 3 связываются воедино на одном содержании.

4. *Актуализация* содержания, или создание ситуаций, когда учащемуся приходится использовать иностранный язык по его непосредственному назначению (опосредованная или непосредственная коммуникация). Актуализация являет собой более высокий, комплексный, уровень адаптации. Рассмотрим два вида актуализации.

²⁹ Витлин Ж.Л. Как изучать иностранный язык? (Методические рекомендации) // Открытая школа. – 1998. - №6. – С.45-47.

- *Прагматическая актуализация* – реализуется опосредованная коммуникация; ученик мотивируется «сторонней» по отношению к языку познавательной задачей, имеющей для него сиюминутную актуальность. Учебное задание может иметь «двойной характер»: на английском языке разрабатывается содержание (текст), помогающее ученику в решении каких-либо его насущных задач. Простейший пример – интеграция иностранного языка с любым другим учебным предметом, когда на английском языке качественно излагается материал зачета или экзаменационного билета по физике, истории и т.д. В таком случае ученик мотивируется «сторонней» задачей, а язык выступает средством ее решения (каковым он и должен являться в жизни). В нашей практике имели место задания типа «конкретная ситуация» (case study) по экономике на английском языке. Решая экономическую задачу, учащиеся весьма быстро «забывали» о том, что она изложена на английском языке, несмотря на то, что перевод текста не применялся. Нетрудно создать и задания прагматической направленности, связанные не с учебной, а с другими сторонами жизни. Возможно, что такого рода актуализированная учебная деятельность способствует развитию начатков мышления на иностранном языке.
- *Личностная актуализация* – непосредственная иноязычная коммуникация. Задействовать личностный компонент мотивации эффективнее всего удастся в случае организации живого общения на иностранном языке. В современных условиях (при наличии доступа к компьютеру и Интернету хотя бы у одного учащегося либо у учителя) возможно наладить обмен электронными письмами с учащимися зарубежных стран. Это практически единственная возможность использовать язык не в игре, не в модели, не в перспективе, а непосредственно и по его прямому коммуникативному назначению. Переписка могла бы стать высшим звеном (учебной целью) образовательно-технологической цепочки. Это требует дополнительного внимания учителя к осуществлению адаптивно-индивидуального подхода к каждому участнику проекта. В условиях вечерней школы такой проект целесообразно реализовать в рамках факультативных занятий.

Адаптивность содержания обучения

Рассмотрим теперь критерии адаптивности содержания обучения. Специфика обучения иностранному языку состоит в том, что лучшее учебное содержание подается через свое смысловое и культурное наполнение, последнее же оказывает одно из решающих влияний на мотивацию к учебе. Это и понятно, ведь учащиеся желают воспринимать язык не как отдельный феномен, но как средство общения (не важно в данном случае, активного или только рецептивного), поэтому-то вопросы личностного смысла, интереса, занимательности содержания встают на первый план.

Уже давно стало очевидным, что культурное наполнение большинства учебников или учебно-методических комплексов, доступных в вечерней школе, отстает от интересов, культурно-информационных запросов, познавательных приемов современной молодежи, не только «вечерников».

Каким бы ни был хорошим учебник в плане заложенной в него методики, учащийся не примет его внутренне, не будет «жить» в учебнике, если характер учебных заданий хоть каким-то образом не соприкасается с его, учащегося, ценностями, интересами, мировосприятием, мировоззрением, установками, стереотипами и т.п. А значит, работа с таким учебником не будет эффективна. Особенность учащегося-«вечерника» состоит еще и в том, что он не приемлет чисто учебного содержания, ему хочется извлечь из процесса учебы хоть какую-то прагматическую выгоду, будь она познавательная или просто воспринимаемая как развлечение. Учащийся не согласен работать с отвлеченной моделью действительности, каковой обычно является учеба, ему требуется приблизить эту модель к собственно действительности, а еще лучше – превратить учебу непосредственно в действительность. Тогда возникает устойчивая и осознанная мотивация к учению.

Однако даже наилучшие по показателю культурного наполнения учебно-методические комплексы (УМК) не вполне соответствуют интересам, запросам, мировосприятию «вечерников», и это естественно, так как разрабатывались они для дневных школ. Проблема создания современного учебника английского для вечерних школ давно назрела, однако решение ее в

ближайшее время мало вероятно. Вместе с тем «мотивация через учебник» вполне возможна.

Проблема учебника может решаться разными способами: можно использовать совместно несколько учебников, взаимно дополняющих друг друга, или использовать любой из доступных учебников, компенсируя его культурно-содержательные «пробелы» и методические недостатки созданием собственных учебных материалов, то есть адаптируя учебник к реалиям конкретной вечерней школы.

Отметим, однако, что «проблема учебника» для рассматриваемого контингента давно решена в Британии: среди обширного выбора британских УМК есть и те, которые предназначены именно для возрастной категории «young adults» («молодые взрослые»). В качестве лучшего, на наш взгляд, назовем УМК «Grapevine» издательства Oxford University Press, который по культурному наполнению (но не полностью по методике) отвечает запросам учащихся. В этом УМК хорошо разработаны темы семьи, работы, экономической жизни, социальной стратификации, молодежной музыки, спорта, экстремальных проявлений жизни, фантастики и т.д. Содержание пронизано тонким интеллигентным юмором, имеющим воспитательное значение. Практически каждый раздел-урок представляет собой целостную литературно-художественную миниатюру со своим сюжетом, эмоциональным фоном; характеры действующих лиц разработаны лаконично и ярко (что облегчает проведение ролевых игр по теме раздела-урока) и демонстрируют широкий спектр отношения человека к действительности; содержание социально и этнически нейтрально. Ведущие содержательные и методические идеи «Grapevine» могут быть использованы при разработке разного рода учебных материалов для учащихся вечерних школ.

Процесс **адаптации имеющегося учебника**, скорее всего, окажется довольно трудоемким делом для учителя. В наличии у школы (или у учеников лично) с большой вероятностью могут оказаться либо устаревшие учебники (например, учебник А.А.Слободчикова, имеющийся в библиотеках ВШ), или учебники, предназначенные для другого контингента учащихся (например, самоучитель А.В.Петровой для студентов вузов, исключительно широко издававшийся в течение последних 30 лет и до сих пор остающийся самым доступным по цене и по рас-

пространенности). В таком случае учитель может детально проанализировать учебник на соответствие действующему обязательному минимуму содержания образования (или конкретной используемой учебной программе) и по результатам анализа самостоятельно разработать дополнительные тексты, задания, упражнения, компенсирующие содержательные и методические недостатки учебника или просто его расхождение с «буквой и духом» требований к современному адаптивному образованию. Например, если самоучитель Петровой ориентирован прежде всего на обучение чтению, то на базе содержания его разделов («уроков») можно предусмотреть упражнения по развитию речи и письма. При разработке таких дополнительных материалов нужно учесть и современные позиции методики обучения иностранным языкам, и общие особенности контингента ВШ, рассмотренные выше, и особенности конкретного контингента учащихся, и локальные условия, и принципы адаптивного обучения, и собственные методические взгляды и предпочтения учителя. Результатом такой работы может стать пакет настольных разработок, упражнений, заданий, текстов, связанных с конкретными разделами учебника, а также понятные учащемуся инструкции по работе с данным учебником («методичка»), с заострением отдельных методических моментов, не проработанных в учебнике либо представляющих трудность для учащегося ВШ. Объем такого пакета может составлять несколько десятков листов; необходимо использование множительной техники. Однако такой пакет не заменяет учебника, он лишь дополняет его, корректирует его недостатки. Учителю нет необходимости заново разрабатывать учебную программу и тематическое планирование, он пользуется программой и планом, заложенными в учебнике. Рассмотренное является, по сути, примером «изменения параметров и структуры» одного из компонентов образовательной системы в зависимости от других компонентов, то есть примером адаптации в системе.

К проблеме учебника примыкает частная проблема *смысловой целостности содержания*. Крайний случай смысловой раздробленности можно наблюдать в грамматических упражнениях, когда длинный ряд пронумерованных предложений никак не связан по смыслу друг с другом. Злоупотребление этим не

только разрушает мотивацию, создает скуку и формальное отношение к предмету, но и препятствует формированию у учащихся представлений о целостности мира, о причинно-следственных связях, о взаимообусловленности явлений и действий, а кроме того, разрушает коммуникативную функцию языка в учебной модели. Иными словами, смысловая раздробленность есть во всех отношениях дезадаптирующий фактор. Известно, что слова и грамматические конструкции, появляясь и проявляясь в конкретных ситуациях, в связи, в сюжете, лучше запоминаются, так как образуют ассоциативные связи с сюжетом (ситуацией). Поэтому, на наш взгляд, важно соблюдать смысловую целостность в любых заданиях, а особенно в заданиях на продуктивную речевую деятельность. Встречается и другая крайность – использование сквозного сюжета на протяжении длительного периода обучения. По принципу «мыльной оперы», например, построены некоторые британские УМК. Это, по нашим наблюдениям, снижает занимательность и динамику учебного процесса, не дает в полной мере использовать развивающие возможности обучения. Очевидно, оптимум лежит где-то посередине, а именно: целостный сюжет для одного-двух уроков или целостная тема для большого учебного раздела (сессия, семестр, четверть). Именно по такому принципу построено содержание большинства отечественных учебников.

Кроме культурного наполнения текстов, адаптивное значение имеет, на наш взгляд, другая проблема, равно связанная и с содержанием, и с методикой обучения, а именно – *характер учебных заданий, упражнений*. Дело в том, что язык как логическая система может быть очень эффективно использован для развития общих мыслительных умений и навыков. Чем большим разнообразием видов, способов, приемов мыслительной деятельности, логических структур и связей овладеет учащийся, тем более он окажется адаптированным к реальной жизни как в познавательном, так и повседневно-деятельностном аспекте. Поэтому целесообразно как можно более разнообразить языковые упражнения, используя как традиционные их формы, так и богатый арсенал британской методики.

Актуальность проблемы разнообразия форм упражнений для учащихся ВШ состоит в том, что, с одной стороны, большинство из них по разным причинам еще не овладело в долж-

ной мере общеучебными умениями и навыками и, следовательно, не владеет приемами эффективной мыслительной деятельности, в частности плохо владеет логикой. С другой стороны, взрослая жизнь вне школы требует от учащихся как раз эффективного, лабильного мышления, а также социально-культурных навыков. Исключительно большое значение для социальной адаптации учащихся имело бы научение их общим алгоритмам решения проблем, умениям критически и разносторонне оценивать информацию, приемам и культуре ведения дискуссии и т.п.

Приемы и формы
адаптивного
обучения

Если говорить о методике адаптивного обучения, то оказывается, что отдельные его приемы уже описаны в педагогической литературе. Ученые и практики разработали немало методов, методик и технологий, адаптивных по своей сути независимо от того, присутствует ли в их названии и описании термин «адаптация». Так, А.С.Границкая описывает целый комплекс приемов обучения, развивающего социальные навыки самостоятельной работы в коллективе, производственной коммуникации, – сотрудничества, взаимопомощи, взаимоконтроля³⁰. Суть метода заключается в организации работы учащихся в парах разного вида: статических, динамических, вариационных. Кроме того, автор предлагает технологию планирования, управления и учета учебной деятельности. Нам представляется, что большой адаптирующий потенциал, причем универсальный в каком-то смысле, имеет метод проблемного обучения.

При реализации принципа проблемности преподаватель (или учебник) систематически создает для учащихся так называемые проблемные ситуации, характеризующиеся состоянием умственного затруднения, вызванного недостатком ранее усвоенных знаний или способов деятельности для решения возникшей познавательной задачи (так называемое состояние «информационного пробела»). Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает человека, подключает эмоциональную сферу и стимулирует творческий поиск. Учебная проблема отличается от учебной задачи прежде всего тем, что первая пред-

³⁰ Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.

полагает поиск недостающей для ее решения информации, самостоятельный выбор или разработку способа решения, выдвижение и проверку альтернативных гипотез, доказательство правильности решения (А.Вербицкий). Проблемное обучение постепенно формирует познавательную самостоятельность, развивает логическое, рациональное, критическое, творческое мышление, познавательные способности учеников. Опираясь на закономерности психологии мышления, научную логику, с одной стороны, и творческую интуицию – с другой, проблемное обучение способствует развитию интеллекта и эмоциональной сферы и формированию на этой основе мировоззрения. Проблемное обучение предполагает не только и не столько усвоение готовых результатов, сколько самого пути познания, способов творческой деятельности. В основе организации такого обучения лежит принцип личностно-деятельностной организации учебного процесса, приоритет поисковой учебно-познавательной деятельности, то есть открытия (под руководством обучающего) научных выводов, способов действия, способов приложения знаний к практике. Проблемное обучение не только допускает, но и предполагает использование учащимися эвристических и интуитивных методов мышления («мне кажется, что») наряду с рационально-алгоритмическими.

В сфере обучения иностранным языкам принципы проблемного обучения находят отражение в ситуативном и коммуникативном подходах. Необходимо, однако, чтобы содержание проблемы и способ ее постановки были личностно значимы или прагматически актуальны для учащегося. Уже упоминавшийся коммуникативный УМК «Grapevine» (и другие британские издания) создает весьма интересные, мотивационно ценные проблемные ситуации, но оставляет их на уровне иллюстрации, не предусматривает их сколько-нибудь глубокой разработки учащимися, ограничиваясь лишь чисто коммуникативными языковыми задачами, что, несомненно, является проявлением принципа социально-культурной «корректности».

Отдельно отметим необходимость апелляции к эмоциональной сфере учащегося. Включение эмоций является важнейшим принципом мотивации, условием инициирования творческой работы ученика; кроме того, опыт эмоционально-ценностного отношения к явлениям мира входит отдельной

строкой в современное видение целей образования – поэтому учет эмоционального компонента есть существенный элемент адаптивных обучающих технологий. Важную роль играют эмоции и в проблемном обучении. Еще раз назовем конкретные приемы, активирующие эмоциональную сферу: занимательность, юмор, ориентация на групповые и индивидуально-личностные интересы, ситуации парадокса и т.д.; ситуации «неожиданного затруднения», коллективные формы работы, ролевые игры, моделирование конфликтных ситуаций и др.

Проблемное обучение достаточно полно отвечает принципу адаптивности в широком плане. Оно способствует развитию интеллекта и эмоциональной сферы учащихся на примерах моделирования близких к реальности проблемных ситуаций (социальная адаптация учащихся). Проблемное обучение позволяет снять основную «кибернетическую» трудность «регулирования всего и вся» и включить внутренние, «синергетические» адаптационные механизмы самого учащегося, активизировать его интуицию и творческие способности (внутрисистемная технологическая адаптация). Проблемное обучение не должно являться, однако, единственным способом обучения в рамках адаптивной образовательной системы. Ученые, разрабатывающие вопросы проблемного обучения, указывают, что не всякое учебное знание содержит проблему и в то же время не всякое проблемное знание можно эффективно развернуть в форме познавательной учебной задачи (М.И.Махмутов). Вот пример из области обучения иностранному языку – известный способ неявного обучения грамматике, принятый в британских коммуникативных УМК, когда учащиеся должны сами вывести «научную закономерность» в виде грамматического правила из набора практических примеров употребления последнего в какой-либо ситуации общения. Применение данного способа на неподготовленном в плане мыслительной культуры контингенте приводит учащихся к путанице, закрепляет в их сознании неправильные логико-познавательные связи, вызывает стресс и, наконец, просто ведет к потере учебного времени (впрочем, этот наш вывод сделан на основе ограниченного числа наблюдений в ходе экспериментов в вечерних школах – и может быть оспорен). В ряде случаев учителю эффективнее применять прием объяснения и только потом уже запускать проблемный

блок. Проблемное обучение может и должно в целесообразной пропорции сочетаться с традиционным объяснительно-иллюстративным обучением. Возможно, в свете научного спора последних лет о приоритете образовательных парадигм (знаниевой, деятельностной и др.) следует признать равноправными дидактические задачи как накопления знаний, так и поиска знаний; как развития памяти, так и научения эффективному мышлению.

Теперь рассмотрим кратко вопрос организационных форм адаптивного обучения. Здесь, очевидно, необходимо сочетать все возможности, которые вечерняя школа предоставляет в отношении выбора формы: очное, заочное, дневное, вечернее обучение, ускоренное обучение, компенсирующее обучение, индивидуальный план, экстернат. И дело не только в том, что учащийся может выбрать подходящую для него форму. Он может относительно свободно переходить из формы в форму в зависимости от складывающихся учебных и жизненных ситуаций, тем самым поддерживая мотивацию к продолжению обучения. Однако для изучения иностранного языка это создает немало сложностей, так как и ломает ход программы, и меняет коллектив общения. «Универсальным» выходом может служить модульная зачетная система с очень детально прописанными требованиями к результату обучения по каждому зачетному блоку (модулю), а также привязка зачетов к определенному учебнику (самоучителю), известный перенос центра тяжести на домашнюю самостоятельную работу и смещение акцентов в развитии видов речевой деятельности.

Мы заметили, что в условиях самостоятельных занятий «вечерников» существенно возрастает роль таких видов учебной деятельности, как *творческое письмо* и перевод *с русского языка на английский*. Творческое письмо в этом случае является предпосылкой для развития устной монологической речи; оно помогает осмыслить и отработать как грамматический строй иностранного языка, так и лексику, способствует переводу словарных единиц в активный фонд. В случае интенсивных занятий творческим письмом учащиеся делают меньше ошибок в устной речи. Подступом к творческому письму является перевод с русского языка на английский, так как при интенсивных занятиях письменным и устным переводом учащийся ус-

ваивает набор соответствий русских и английских грамматических моделей. На наш взгляд, любой урок иностранного языка в вечерней школе должен заканчиваться русско-иностранном переводом либо творческой речью, такие же задания должны занимать большое место в домашней работе. Разумеется, работа учащихся по русско-английскому переводу должна быть хорошо спланирована в рамках тематического или поурочного планов, относительно жестко соотноситься со схемой изучения лексики, грамматики, с содержательными темами; инструкции учащимся должны содержать четкие алгоритмы. Чрезвычайно полезным было бы создание компактного пособия по постепенному, но быстрому развитию письменной речи, последовательно проводящего ученика от простейших конструкций к более сложным, задающего правильные модели перевода и предупреждающего от типичных ошибок. Предлагаемая модель обучения «от перевода к монологической речи» и «от письменной речи к устной» фактически ставит знак равенства между переводом и изложением своих мыслей и не научит, конечно, думать на иностранном языке, но мы и не можем, к сожалению, ставить такой задачи в вечерней школе. Эта модель предназначена для заочной, домашней отработки, но она вполне может сочетаться со своей противоположностью, с ситуативной или коммуникативной моделью работы в классе. Таким образом, мы запускаем два различных параллельных обучающих процесса: первый — на базе коммуникативных методик, с преобладанием коллективных форм работы в учебной группе, устной речи, ситуативных диалогов и второй — с методикой, приближающейся к грамматико-переводной, на основе самостоятельной домашней работы, направленный на развитие чтения, письма и монологической речи. Отметим, однако, что в обоих процессах есть поле для исследовательской работы учащегося, для проблемного обучения, для реализации всех функций адаптации, для развития мотивации к изучению предмета и к образованию в целом.



Глава 5. Возможности дистанционного обучения как адаптивной образовательной технологии

Результаты многочисленных исследований приводят к мысли, что дистанционное обучение (ДО) есть особый, адаптивный способ учебной деятельности в информационной среде. Дистанционное обучение с применением Интернет рассматривается как ведущая технология формирования информационной и коммуникативной компетенции. Дело в том, что эти две компетенции в связи с развитием информационных и телекоммуникационных технологий приобрели ряд отличительных черт, несвойственных им прежде. С другой же стороны, указанные компетенции являются важными свойствами личности, а для современной адаптивной личности их значение возрастает. Поэтому дистанционное обучение может рассматриваться как некоторая *культурологическая доминанта в опережающем образовании взрослых*.

Как отмечают специалисты, дистанционное обучение обладает следующими основными адаптивными свойствами: в центр процесса обучения ставится самостоятельная деятельность учащегося, он овладевает различными способами познания, обучение носит активных характер и предполагает использование широкого спектра педагогических технологий, таких как проблемное обучение, метод проектов, обучение в сотрудничестве и др.³¹ Добавим в этот список возможность адаптивного отбора содержания с учетом познавательных потребностей и интересов учащегося, организационную гибкость обучения во времени и пространстве. Все это делает ДО привлекательной технологией обучения для современной вечерней школы. Дистанционное обучение может быть реализовано во всех типах учреждений образования взрослых, реализующих программы основного и среднего общего образования: вечерних (сменных) и открытых школах, центрах образования молодежи и взрослых, центрах экстернатного обучения и др.

³¹ Полат Е.С., Петров А.Е., Аксенов Ю.В. и др. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций в России. – ИОСО РАО. - http://scholar.urfu.ac.ru/ped_journal/numero1/pedag/concept.html

Типы ДО в вечерней школе

Можно выделить следующие типы дистанционного обучения:

«*Первый тип ДО*» организуется при наличии пространственного разрыва между *учащимся* и *образовательным учреждением* (ОУ), восполняемого систематическими сеансами связи (письма, телефон, электронная почта и другие протоколы передачи данных Интернета, в редких случаях голо-совая радиосвязь). Этот вид обучения наблюдался, например, в заочных школах моряков, а также в обычных вечерних школах при обучении учащихся, находившихся в длительных командировках. Учащиеся самостоятельно занимались по учебникам, пересылали выполненные зачетные работы, получали на них рецензии и консультации. Сегодня такая организация обучения в средних общеобразовательных учреждениях будет эффективна при выполнении следующих условий: *во-первых*, использование современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для связи между субъектами образовательного процесса; *во-вторых*, частые контакты субъектов по поводу учения; *в-третьих*, асинхронность этих контактов относительно сроков аттестации. В ряде случаев (при особенно высокой готовности учащегося к обучению) «ДО первого типа» может оказаться даже результативнее очного обучения с точки зрения как овладения содержанием предмета, так и воспитания адаптивных свойств личности учащегося. Наибольшая адаптация учебного процесса обеспечивается, если контакты с учащимся происходят регулярно и асинхронно относительно сроков промежуточной аттестации, то есть учащийся может в любое время задать вопрос, представить частичный результат, получить инструкцию и т.д. Достаточная частота и асинхронность контактов может быть достигнута только при применении ИКТ и электронных средств связи - для создания *текстов* и их оперативной пересылки³².

³² Нам также известна практика консультирования учащихся вечерней школы по обычному городскому телефону и с использованием носимых радиостанций гражданского диапазона; такая практика, однако, никогда не давала ощутимого эффекта и может рассматриваться лишь как дополнительный способ «ДО 1-го типа». Низкая эффективность заочных голо-совых контактов по поводу обучения становится понятной после знакомства с работой зарубежных авторов - Коллинз А., Невилль П., Билячик К. Роль средств общения в проектировании обучающих сред // International

Разработка дистанционного обучения в данном понимании применительно к вечерней школе только начинается. Кроме прочего, дистанционное обучение «первого типа», несомненно, проявит себя как эффективный инструмент реализации экстерната, одной из современных форм обучения в вечерней школе. Организация ДО «первого типа» требует, однако, создания при ОУ специализированного центра сбора, обработки и передачи информации, что невозможно без основательных организационных, методических и материально-технических затрат. Этот фактор тормозит внедрение дистанционного обучения в практику работы вечерних школ.

«ДО второго типа» мы понимаем как пространственный разрыв между *учащимся* и *источниками учебной информации*. Это прежде всего обучение с использованием Интернет. Насколько оправдано методологически сближать понятия собственно «дистанционное обучение» и «обучение с использованием Интернет»? Ряд авторов научных и методических работ их типологически объединяют. Представляется, что второе может рассматриваться как разновидность первого не только по причине физического дистанцирования субъекта обучения и учебной информации, но также и из-за возможности частичного проведения подобного обучения вне школы, то есть в физическом дистанцировании от других субъектов обучения, которое может носить как систематический, так и эпизодический характер.

Актуально ли сегодня обсуждать использование Интернет в вечерних школах? Не секрет, что подавляющее большинство из них до сих не оснащены компьютерной техникой. Тем не менее, мы полагаем, что «Интернет в вечерней школе» - это актуальная проблема:

- во-первых, небольшая часть школ уже имеет доступ в Интернет;
- во-вторых, процесс компьютеризации образования идет и необратим;

Journal of Artificial Intelligence in Education (2000), 11, p.144-162 / Пер. с англ. - Дело в том, что голосовое общение в реальном времени имеет ряд функциональных недостатков перед общением посредством текстов: синхронность, ограниченность расположения, недолгосрочность, невозможность воспроизведения, ограниченность управления, отсутствие обзора.

- в третьих, школа может систематически пользоваться бесплатным доступом, предоставляемым образовательными фондами, общественными организациями, спонсорами, библиотеками – на их территории (в Москве, например, в мае 2003 г. принята муниципальная программа оснащения всех районных библиотек пунктами доступа);

- в четвертых, определенный процент учащихся вечерней школы, имея домашние компьютеры, уже давно пользуется Интернетом самостоятельно.

Интернет перспективен как одна из форм дистанционного обучения в ВСШ либо как просто существенное подспорье при вечерней, заочной, сессионной и индивидуальной формах обучения. Можно назвать десятки адресов образовательных и «полуобразовательных» ресурсов Интернет, к которым обращаются учащиеся вечерних школ, а также сотни образовательных ресурсов, которые им должен порекомендовать учитель (ссылки на эти ресурсы можно найти на крупных образовательных сайтах России). Невозможно переоценить значение Интернет при изучении иностранных языков³³, когда становится возможным обратиться не только к 100%-аутентичным материалам, но и организовать общение с носителями языка; при изучении экономики, географии и других предметов. К сожалению, эта самостоятельная информационно-образовательная деятельность учащихся, как правило, не имеет сопровождения со стороны преподавателей школ. К настоящему времени, однако, начинают появляться научные публикации, посвященные данной проблеме³⁴.

Мы считаем, что эффективное дистанционное обучение взрослых может быть построено исключительно на андрагогических принципах и основаниях (совместное проектирование учебной деятельности, самостоятельность учащегося, контекстность содержания, опора на субъектный опыт, актуализация содержания,

Принципы построения системы ДО

³³ см., напр., Бухаркина М.Ю. Особенности организации учебного процесса школьников в системе дистанционного обучения. – ИОСО РАО. – Опул. в Интернет.

³⁴ Гармаш С.А. Дистанционное обучение с использованием ресурсов Internet как форма организации вечернего и заочного образования // Современные адаптивные системы образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. - С.38-44.

индивидуализация обучения, элективность и др.). Знакомство с теоретическими разработками и наблюдение за практикой организации дистанционного обучения взрослых и невзрослых учащихся выявляет тот факт, что применение ДО приводит к «автоматическому» распространению андрагогических принципов на педагогику. Отсюда можно предположить, что дистанционное обучение со временем может изменить всю картину педагогической практики и приведет к «смещению» педагогики в сторону андрагогики.

Мы предполагаем, что ДО по своей сущности *«изоморфно»* андрагогике, и поэтому эффективность ДО будет проявлять большую («резонансную») чувствительность как к соблюдению, так и к нарушению указанных принципов, - большую чувствительность, чем иные, «традиционные», способы обучения.

Ведущим организационным принципом ДО в вечерней школе должен явиться приоритет самостоятельной учебной деятельности обучающегося. Сущностной характеристикой этой самостоятельной учебной деятельности является *«степень свободы выбора»*, или *«степень самоопределения учебной системы»*. Мерой «степени свободы» выступает *самостоятельность* обучающегося в *выборе* характера системных компонентов учебной деятельности: источников информации, способов переработки информации, форм учебной работы, учебного содержания, форм и способов контроля за своей учебной деятельностью, задач и целей своей учебной деятельности. Чем выше готовность учащегося к самостоятельной деятельности в открытой информационной среде, тем более высоким компонентом ему может быть предоставлена свобода управлять и распоряжаться. Развитие адаптации учащегося к самостоятельной работе в открытой информационной среде, в общем случае, должно идти именно в указанной последовательности во избежание методологической дезориентации и учебной дезадаптации учащегося.

Определенные трудности для использования Интернет в целях обучения представляют такие свойства этой информационной среды, как отсутствие явной структуры, а также «засоренность» малоценной и непроверенной информацией. С другой стороны, однако, те же вышеуказанные свойства способствуют развитию у учащегося навыков работы в современном инфор-

мационном поле, адаптации к реалиям информационного общества. Фактически любое обращение учащегося к ресурсам Интернет должно рассматриваться как небольшое учебное исследование.

Мы относим дистанционное обучение к образовательным технологиям на основе деятельности. Предметом деятельности здесь в первую очередь выступает информация. Поэтому эффективное ДО предполагает овладением методологической компетентностью в области восприятия, переработки и создания информации.

Наибольшей эффективности ДО можно добиться, если строить его на комбинировании таких общих адаптивных подходов к содержанию, как:

- а) личностная актуальность учебного материала для обучающегося;
- б) практическая значимость содержания и личных выводов, сделанных обучающимся в процессе учебной работы;
- в) рассмотрение содержания в контексте личного, группового и общественного опыта;
- г) проблемный характер постановки учебной задачи;
- д) проведение тесных связей полученного из открытой информационной среды содержания с программным материалом.

Одновременное сочетание всех указанных принципов наиболее легко удастся осуществить при работе в глобальной открытой информационной среде Интернет, благодаря таким ее свойствам, как *избыточность* контента (первичного содержания информационных ресурсов) и наличие в нем спектров необобщенных личностных оценок («*герменевтичность*» контента).

Принципы работы в информационной среде

Организаторам ДО с использованием Интернет (в общем среднем образовании) следует руководствоваться следующими принципами управления учебно-поисковой и учебно-исследовательской работой в открытой информационной среде:

- (а) совместно с обучающимся должен быть четко определен *объект изучения*;
- (б) выбор объекта внимания (изучения, исследования) должен быть *субъективно значим* для учащегося;

(в) ясно определяется *цель* информационного поиска;

(г) учитель согласует с учащимся, о *каких именно* сторонах (свойствах и т.п.) объекта изучения они предполагает найти информацию, иными словами, не следует допускать размывания цели поиска;

(д) цель информационного поиска должна так или иначе коррелировать с *учебными целями и задачами*, но не обязательно в явном виде;

(е) полученная учащимся информация должна иметь *праксиологическую ценность*: она значима не только для успешного выполнения учебного задания, но ценна и для развития обучающегося: профессионального, эмоционального, гражданского развития его личности; для бытовой деятельности, для удовлетворения личных интересов и т.п.;

(ж) учитель не предоставляет обучающимся готовый список искомых информационных ресурсов, но *инициирует и направляет* их самостоятельный поиск;

(з) прорабатываемая учащимся информация должна быть избыточной, но *умеренно избыточной*;

(и) желательно, чтобы полученная информация проходила *проверку на достоверность* (путем оценки надежности источника, сравнения с другими независимыми источниками и т.п.);

(к) объект исследования рассматривается с *разных сторон*, в различных аспектах, даже с противоположных точек зрения, причем в лучшем случае учащийся в результате исследования приходит к пониманию, *какими именно факторами* обусловлено различие в рассмотрении явления разными источниками;

(л) желательно *возвращение* к той же учебной проблеме (объекту, явлению) спустя некоторое время;

(м) *комбинированное использование* наряду с Интернет всех компонентов открытой информационной среды: печатной книги (учебника, справочника и т.д), периодических изданий, теле- и радиопередач, устных опросов экспертов. Таким образом, принцип открытой информационной среды дополняется «принципом мультимедиа».

Результаты ДО и
уровневая
дифференциация

ДО имеет специфический характер учебного результата. Каждый акт дистанционного обучения может иметь своим результатом, как минимум, один из трех исходов:

1) *приращение тезауруса* обучающегося, то есть формирование у него новых понятий и / или установление новых связей между уже изученными понятиями;

2) другим результатом работы может выступать некоторый *акт информационной деятельности* (доклад, реферат, участие в коллективном учебном проекте, выступление на виртуальной или очной ученической конференции, создание нового информационного ресурса);

3) наиболее адаптивно-эффективным (“высшим”) результатом дистанционного обучения являются конструктивные новообразования в предметной и социальной деятельности обучающегося (решение частных проблем в быту, производстве, а также изменение характера отношений с окружающими людьми, с социальными институтами и т.д.).

Указанные выше уровни результативности обучения (соответствующие уровням деятельности субъекта) могут послужить основой для разработки уровней *дифференцированного обучения* в рамках дистанционного обучения в вечерней средней школе.

Рассмотрим несколько подробнее уровень информационной деятельности как, по-видимому, методически наиболее доступный. Внутри этого уровня можно наметить несколько типов результата:

- учащийся может ограничиться подбором ссылок (links) на уже готовые информационные ресурсы по определенной тематике, которые он находит, оценивает и классифицирует самостоятельно (т.е. результатом является составление электронной библиографии);

- учащийся может собирать информационные продукты и перерабатывать информацию под тем или иным углом зрения, значимым для публикатора. Результаты такой работы могут принимать вид докладов, устных и письменных сообщений, словариков или просто рефератов. Данные информационные продукты могут рассматриваться как носители нового знания: в смысле выстраивания новых связей между компонентами те-

зауруса, в смысле переструктурирования существующих сведений («знания» = «тезаурус» = «понятия, сведения» + «их отношения, связи»).

- при глубокой проработке вопроса или при организации творческих проектов учащийся может создать собственно новую информацию. Очевидно, что при работе с системным *научным знанием* учащемуся легче идти по первому или второму пути. При выполнении учебных проектов *творческого* характера учащийся может эффективно работать и в русле третьего пути, т.е. создавать совершенно новое содержание (контент), под которым прежде всего подразумеваются творческие художественные работы (тексты, рисунки, фото и др.). Отметим, что сама природа Интернет предполагает *немедленную публикацию* ученической работы (на школьном или персональном сайте), что весьма позитивно сказывается на самооценке учащегося; неизбежное же при этом появление в общем контенте работ невысокого качества практически не «загрязняет» информационную среду, так как существуют эффективные механизмы поиска информации по качеству ее содержания (поисковые директории, составляемые людьми, а также технологии усложненного поиска на автоматических поисковых машинах).

Индивидуализация обучения в системе ДО

Наблюдение за практикой организации ДО показывает, что процесс его становления в отдельно взятом образовательном учреждении с необходимостью приводит к построению индивидуальных образовательных маршрутов (траекторий) учащихся. С управленческой точки зрения это означает, прежде всего, прогнозирование, проектирование и документирование индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для каждого обучающегося. Индивидуализация касается не только сроков промежуточной аттестации, как нередко это понимают, но и отбора содержания, уровневой глубины проработки материала, и методов обучения, и форм контроля. Формы документирования индивидуальных образовательных маршрутов могут быть различны. Практика построения ИОМ наталкивается на такие препятствия, как недостаток ресурса времени учителей на индивидуальное планирование и документирование. Поэтому вполне можно считать допустимым организацию индивидуальных маршрутов на бездокументной основе, с опорой на память

и личные записи преподавателя и текущий предъявленный результат учащегося. Актуальна задача частичной автоматизации разработки и коррекции индивидуальных образовательных маршрутов на основе человеко-машинных обучающих систем.

При использовании Интернет можно сравнительно легко выстроить ИОМ благодаря колоссальному разнообразию и доступности контента. Каждый учащийся найдет информационное поле учебной деятельности по своим интересам, а если такого поля на настоящий момент не существует, то он (учащийся) сможет легко создать таковое и вовлечь в него круг единомышленников (открыть форум, телеконференцию, разместить ссылки).

ДО в общем образовании имеет все признаки образовательной технологии, а также эффективно реализует все функции адаптивного обучения (организационно-целевую, психолого-мотивационную, содержательно-технологическую, управленческо-методическую и другие). В среднем образовании молодежи и взрослых ДО имеет особенно хорошие перспективы, и они будут улучшаться по мере расширения доступности Интернет, который, кроме всего прочего, имеет мощный учебно-мотивационный потенциал. ДО с применением Интернет может идеально сочетаться с проблемным обучением, с индивидуальным подходом, а также с цикловым обучением как ресурсно-концентрированной формой обучения.

Несомненно, что два рассмотренных выше типа дистанционного обучения («первый» и «второй») могут сочетаться друг с другом. В этом случае, очевидно, мы получим «чистое» сетевое обучение с виртуальным преподавателем, многочисленные примеры которого мы можем найти в практике современного российского образования (высшего, дополнительного). Однако, для вечерней школы такая «безлюдная» форма обучения остается пока (за редкими исключениями) неприемлемой ни по техническим соображениям, ни по соображениям целей и задач образования в ВСШ.

ДО, по нашему мнению, может использоваться учащимися всех уровней готовности к обучению. Различие между представителями разных групп готовности должно делаться в постановке индивидуальных учебных целей и задач, в сложности задач и в степени заданной неопределенности учебных проблем.

Экспериментальная проверка эффективности ДО в вечерней школе

В ходе эксперимента учащимся 11-х и 12-х классов вечерних школ (52 учащихся в возрасте от 16 до 27 лет) было предложено выполнить проблемные интегрированные поисково-исследовательские задания с использованием дистанционных средств обучения (Интернет) – см. таблицу 8. Все эти учащиеся владели как минимум первоначальными навыками пользователя персонального компьютера. 40 учащихся имели опыт работы в Интернет, 12 человек приобрели его по ходу выполнения задания.

Этот эксперимент преследовал две цели: выявить образовательный потенциал традиционных и новых составляющих открытой информационной среды для учащихся вечерних школ и, кроме того, провести моделирование реальной познавательной деятельности учащихся в этой среде.

Учащимся было предложено поработать с источниками информации разного вида: (а) Интернет; (б) школьный учебник; (в) справочная, специальная и популярная литература (работа в библиотеке); (г) периодическая литература (журналы, газеты); (д) устный опрос «экспертов» (родственников, знакомых, друзей), исключая учителей своей школы.

Обучающимся была предоставлена свобода в выборе конкретных источников информации, однако по каждому заданию было необходимо привлечь как минимум источники четырех различных видов. Выбор индивидуальной темы осуществлялся с учетом интересов, субъектного опыта и жизненных планов учащихся. Таким образом, учебно-экспериментальное задание представляло собой модель познавательной деятельности в открытой информационной среде.

Результаты работы оформлялись в виде устных докладов и обсуждались на ученической конференции. Важным условием выполнения работ было, несмотря на явный выход содержания работ за рамки школьных программ, обязательное соотнесение полученной информации с программным содержанием. Эксперимент привел к повышению мотивации учебной деятельности, способствовал осознанному выбору предметов для итогового экзамена, а также способствовал развитию информационной компетенции учащихся. В ходе заключительной дискуссии на ученической конференции учащиеся столкнулись с противо-

Таблица 8

Примерное содержание поисково-исследовательской работы учащихся вечерней школы в открытой информационной среде.

<i>Субъектно значимые проблемы</i>	<i>Объекты интеграции</i>	<i>Компоненты открытой информационной среды</i>
темы поисково-исследовательской работы учащихся	учебные предметы и образовательные области	источники информации
«Аккумуляторы для сотовых телефонов, их виды, способы заряда и экономичное использование»	Физика, химия, экономика, технология	Интернет, учебники для школы и техникума, справочники, опрос знакомых
«Физическо-химические условия выращивания качественной рассады тепличных растений в домашних условиях»	Биология, физика, химия, технология, экономика	Интернет, популярная с/х литература, учебники биологии и химии, опрос родственников и знакомых
«Состояние природной окружающей среды в регионе и пути ее оздоровления»	Химия, биология, обществознание, история, краеведение, экономика, технология	Интернет, местная периодическая печать, телевидение и радио, популярная литература, опросы знакомых людей
«Сходства и отличия предвыборных программ политических партий и объединений»	Обществознание, экономика	Интернет, местная периодическая печать, телевидение и радио, опросы знакомых и родственников

положностью мнений и с необходимостью отстаивать в споре свои точки зрения, сформированные в процессе исследования. Таким образом, информация переходила в знания, а затем на основе знаний в результате дискуссионного общения происходило формирование личной позиции, установок, убеждений.

По отзывам преподавателей, у учащихся, принявших участие в эксперименте, отмечались впоследствии такие позитивные явления, как усиление осознанного интереса к учебным предметам, появление стремления к обобщению и классификации вновь получаемой информации, активизация внутригрупповой коммуникации по поводу учебного содержания, развитие элементарных навыков планирования познавательной деятельности. Кроме того, учителя отмечали усиление критического отношения (не всегда обоснованного) к содержанию школьных предметов через призму вновь приобретенного в результате эксперимента, но еще явно недостаточного нового самообразовательного опыта.

В ходе эксперимента мы также просили учащихся оценить использованные ими источники информации по нескольким критериям по принятой в школе пятибалльной шкале. Анкети-

Таблица 9.

Оценка учащимися использованных ими источников информации

<i>Критерии оценивания:</i>	Источники информации				
	<i>1*</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
- доступность	4,8	4,5	4,6	3,7	4,8
- удобство работы с источником **	5,0	4,4	4,0	4,3	4,7
- польза для выполнения задания	4,9	4,9	4,1	4,6	4,5
- удовлетворение от работы	5,0	3,8	3,7	4,2	3,2

* Источники информации:

1. Интернет (web-страницы)
2. справочная, специальная и научно-популярная литература
3. периодическая литература
4. опрос «экспертов»
5. школьные учебники и пособия

** Интегральный критерий «удобство работы с источником» подразумевал время поиска нужных сведений, совпадение требуемой и полученной информации по структуре и содержанию, доступность изложения, удобство восприятия информации, трудоемкость преобразования полученной информации и др. параметры.

рование (опрос учащихся) проводился после полного завершения ими работы над экспериментальным заданием, но до презентации результатов работы с целью получения более объективных данных. Усредненные данные сведены в таблицу 9. Полученные данные согласуются с теоретическими представлениями о сущности и роли различных средств общения в проектировании обучающей среды.

Таким образом, мы выяснили, что Интернет, опережая другие компоненты учебно-информационной среды по всем исследованным критериям, может являться весьма эффективным, перспективным и привлекательным средством активного, личностно-ориентированного обучения в вечерних школах. Следует говорить об особенной роли Интернет и как источника информации, и как нового специфического поля умственной деятельности учащихся. Учитывая данные таблицы 9, мы можем сделать вывод о том, что вышеупомянутые результаты по формированию субъектной позиции и развитию самообразовательной деятельности во многом были достигнуты благодаря мотивационной функции и удобному технологическому инструментарию Интернет. Кроме того, оказалось, что для поиска информации в Интернет от учащихся не требуется никаких специальных навыков работы на компьютере или знаний из области информатики; научение происходит очень быстро в процессе реальной работы. Значительно большие трудности учащиеся испытывают в процессе восприятия и анализа получаемой информации, а это является предметом методологической компетентности в структуре модели адаптивного образования.

Отдельно отметим, что, по нашим наблюдениям, наибольший образовательный эффект при работе с Интернет достигается именно при трех условиях: сочетании работы с различными источниками информации, существенной трансформации полученной информации самим учащимся, публичной презентации своей учебной работы. Недопустимо не только распечатывание добытых в Сети готовых рефератов (а такая тенденция сильна и в дневных и в вечерних школах), но даже получение готовых ответов на поставленные вопросы. Все возрастающая легкость, с которой поисковые машины выдают исчерпывающие ответы на вопросы, сформулированные на естественном языке, ведет нас к соблазну воспринимать Интернет как

всемогущего «универсального оракула» в море информации. Этот факт можно было бы назвать осуществлением вековой мечты образованных людей, и это, действительно, исключительно полезно для профессиональной, общественной и бытовой жизни, но это не имеет никакого отношения к «образованию» как к таковому, так как образование есть личный труд субъекта учения. Поэтому преподавателю приходится искать *противодействия* кажущейся нарастающей легкости получения знаний. Мы видим в этом определенное глубокое противоречие становления современной информационно-образовательной среды. Все это требует от преподавателя особой тонкости в постановке и трактовке учебных заданий в расширительном и проблемном контексте, а также хотя приблизительного знания контента Сети по тематике предполагаемых заданий.

Актуальной задачей является сейчас разработка общих и частных методик использования открытой информационной среды, которые помогут учащимся и преподавателям согласовать реальный мир Интернета с программными требованиями и взять то ценное, что может предложить Сеть школе взрослых.



Глава 6. Развитие вечерней школы как адаптивной системы

Рассмотрим особенности развития вечерней школы как адаптивной образовательной системы и в аспекте адаптивности проанализируем модели функционирования школ. Понятие организационной модели, педагогического моделирования рассматривается как одно из ключевых в управленческой деятельности, особенно в ситуации необходимости развития образовательного учреждения. Потребность в развитии объективно испытывает большое количество вечерних школ. Развитие понимается как целенаправленное преобразование всей школьной системы или некоторых ее компонентов с целью лучшего соответствия конкретным образовательным целям и задачам, которые, в свою очередь, определяются особенностью контингента учащихся и окружающими школу социально-экономическими

условиями. Поскольку речь идет о системных изменениях, то в сознании руководителя должна присутствовать четкая модель желаемого состояния школы. Любая эффективно работающая в конкретных условиях система, равно как и ее модель, по сути являются адаптивными в том или ином смысле. Изложим общие вопросы построения модели развития вечерней школы, а конкретные примеры рассмотрим с позиций моделирования.

Управление вечерней школой (ВШ) любого типа существенно отличается от управления массовой («дневной», «детской») общеобразовательной школой, что обусловлено прежде всего отличием контингентов их учащихся; отсюда вытекает и специфика социально-образовательных задач «вечерней» школы.

Контингент современной «вечерней» школы хорошо изучен социологами и психологами³⁵. Характеризуя сегодняшний контингент ВШ как социальную «группу риска», С.Г.Вершловский отмечает их ценностную дезориентацию, потерю цели жизни, профессиональную неопределенность, эпизодическую занятость. Эти молодые люди чаще всего не могут трудоустроиться, среди них велика доля детей из неблагополучных семей, семей с низким материальным достатком; многие физически ослаблены^{36, 37}. Среди их психофизических свойств отмечают: граничные состояния нервной системы, малый объем динамической памяти, слабая концентрация внимания, быстрая утомляемость³⁸. Наконец, даже само обучение в дневной школе зачастую оборачивается психологической травмой для «трудного» подростка³⁹. Это именно тот контингент, который и нуждается в социальной адаптации. Важным фактором социализации личности всегда было и

³⁵ Школа для социально незащищенных / Под ред. С.Г.Вершловского. – СПб.: ИОВ РАО. – 1996.

³⁶ Вершловский С.Г. Ответственная миссия нашей школы // Открытая школа. – 1998. - №1.

³⁷ Личность, семья, школа. Пособие для руководителей школ / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб.: 1996.

³⁸ Дориченко В.Н. Модернизация учебного процесса с заочной формой обучения // Веч. ср. шк. – 1996. - №3. – С.10.

³⁹ Васильева Н.В. На переломе. Школа в новых социально-экономических условиях / Открытая школа. – 1998. - №3. – С.10.

ности всегда было и остается образование. Но и здесь эти молодые люди испытывают проблемы: даже положительные отметки в их аттестационных документах часто не подтверждаются на практике. Не имея ни прочных знаний, ни элементарных навыков учения, ни навыков цивилизованного общения друг с другом, они не могут рассчитывать на послешкольное образование, которое, как выясняется, является мечтой более чем половины “вечерников”. И здесь им не обойтись без помощи нашей школы. Для многих она становится “последним шансом” на пути “в люди”.

Взрослый в образовательной среде

Вместе с тем, в вечернюю школу приходят и люди по-настоящему взрослые, вполне сформировавшиеся личности. Школа позволяет им наилучшим образом совмещать свои образовательные интересы с интересами производственными карьерными и семейными. Число их в разных школах составляет от 8% до 24%. Наличие этой группы контингента продолжает удерживать вечернюю школу в сфере образования взрослых. Но и несовершеннолетние учащиеся, находясь в вечерней школе, проявляют определенные качества взрослого человека. Не вдаваясь в анализ понятия «взрослости» в андрагогике, отметим, что это связано, во-первых, с повышенным уровнем их включенности во «взрослую» общественную (профессиональную, трудовую, семейную, неформальную) жизнь или же обостренной потребностью такого включения, а во-вторых, подростков к ускоренному взрослению подталкивает общение в разновозрастном коллективе учебной группы, где они по законам психологии стараются подражать старшим коллегам по учебе.

Такая ситуация не может не находить отражения в управлении школой. С одной стороны, «псевдовзрослость» подростка можно умело использовать при выстраивании технологий и методов адаптивного управления учебным процессом, прежде всего речь идет развитии учебной самостоятельности. Развивающе-воспитательный потенциал взаимодействия учащихся разных возрастных категорий может быть использован при организации разных видов группового и коллективного обучения; но это требует особой психологической подготовки педагога. С другой стороны, общение и учебное взаимодействие разновозрастных категорий учащихся не всегда оказывается успешным и пози-

тивным, и в ряде случаев имеет смысл распределять их по разным группам и организационным формам обучения.

Выделяют разные группы учащихся по признаку готовности к адаптивному обучению: группы оптимальной готовности; нормы; педагогической поддержки; педагогической реабилитации и коррекции⁴⁰. Каков бы ни был контингент конкретной школы, какая бы группа ни преобладала в нем, управленцу всегда нужно ориентироваться на следующий вывод: «Подавляющее число учащихся, пришедших в “вечерку”, - физически и психически нормальные дети. Это однозначно. Все недостатки в интеллектуальном развитии, как правило, связаны с их социальной средой. ... У ребят нет серьезных задержек в развитии. Но они неблагополучны, педагогически запущены, социально не защищены. Именно по этим причинам им было трудно учиться в массовой школе...»⁴¹.

Модель школы и адаптивного обучения

Как следует из самого названия, «адаптивное обучение» – это обучение, приспособленное к тем или иным условиям протекания учебного процесса: прежде всего к особенностям контингента учащихся, к социально-экономической специфике региона, а также – к материально-техническим возможностям школы, к кадровой ситуации в школе и т.д. С точки зрения управленца адаптивное обучение в вечерней школе можно понимать следующим образом: во-первых, как учет особенностей вечерних школ - отдельного образовательного явления - в сравнении с «дневными» школами (и даже при необходимости и противопоставлении им); во-вторых, как оптимизацию совместного обучения учащихся, каждый из которых обладает уникальным набором особенностей (психофизических, социальных, личностных свойств, качеств, параметров, характеристик – здесь вполне уместны и такие кибернетические термины). Специфика вечерней школы, в частности, и в том, что разброс значений компонентов этого набора внутри единого учебного коллектива (школы, класса, учебной группы) всегда будет выше,

⁴⁰ Вершинин В.Н. Педагог меняющейся школы // Открытая школа. – 2001. - №1.

⁴¹ Корогова О.Н. Реабилитация «трудного» подростка // Открытая школа. – 1997. - №5. – С.9.

чем в «дневной» школе. И именно здесь – «социологический корень» проблемы адаптивного обучения.

С общетехнологической точки зрения адаптивное обучение может быть организовано либо как оперативное гибкое управление учением с ярко выраженной обратной связью на основе информации о состоянии учащихся (кибернетический подход), либо как сопровождение самоуправления учащихся своей учебной деятельностью на основе решения проблем и развития творчества в условиях дозированной неопределенности учебной информации (синергетический подход).

Говоря о научных *основах* любого, и в том числе адаптивного, *управления* школой, следует прежде всего иметь в виду сознательную и последовательную ориентацию на ту или иную *модель* образовательного учреждения.

Модель школы представляет собой обобщенное описание наиболее существенных черт деятельности школы, например:

- педагогические *цели и задачи*, которые поставил перед собой педколлектив, и даже «педагогическая миссия» в контексте локальных социальных и экономических условий;
- описание условий работы: анализ контингента учащихся, их способностей и потребностей, возможности школы;
- основные принципы педагогической работы (например, социально-педагогические принципы: гуманизация, открытость, педагогическая поддержка и реабилитация, социально-образовательная адаптация; содержательно-технологические: гуманитаризация, политехничность, систематизация знаний, концентрация знаний, актуализация знаний, и т.д.);
- описание организационных форм (очная, вечерняя, заочная, ускоренная, экстернат и т.д.) и взаимосвязей между формами;
- использование (или сознательный отказ от) определенных образовательных технологий и методик (например, проблемное обучение, саморазвивающее обучение, интегрированное обучение, творческие мастерские, модульное обучение, зачетная система, укрупнение дидактических единиц, лекционная система и др.⁴²;

⁴² Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.

- определение стилей взаимодействия между учителями и учащимися, между администрацией и педколлективом;
- схема взаимодействия школы с муниципальными общественными учреждениями, цели этого взаимодействия в контексте целей и миссии школы.

Нетрудно видеть, что построение модели укладывается в рамки так называемого системного подхода в педагогике (В.И.Подобед, В.П.Беспалько и др.). Таким образом, можно считать, что модель есть описание особенных черт элементов педагогической системы конкретной школы; при этом сам набор элементов неизменен (или, во всяком случае, не может сильно меняться от школы к школе). Образно говоря, модель – это «лицо» школы.

Модель существует прежде всего в сознании руководителей и педколлектива школы. Наличие модели позволяет оценивать ежедневно возникающие педагогические ситуации на единой критериальной основе, иметь стратегию педагогической деятельности и избежать разрозненности в действиях членов коллектива, последовательно и поэтапно добиваться поставленных коллективом целей. Модель должна быть зафиксирована в документах: в Уставе школы, в положениях о педсовете, о совете школы, о методических объединениях, в положениях об отдельных видах образовательной деятельности (например, положение об экстернате, о платных услугах, о клубах и кружках, если таковые создаются при школе), в других локальных актах, в годовом плане работы, наконец, в учебных программах и в тематическом планировании учителей. Если школа действительно имеет свое «лицо» и если пакет документов составляется неформально, то основные положения избранной модели проходят «красной нитью» через всю упомянутую документацию. Наиболее же концентрированное выражение модель должна находить в таких документах, как концепция школы и (или) программа развития школы на определенный период времени. Эти документы, хотя и не входят в обязательную номенклатуру дел, необычайно полезны для практического управления, так как позволяют и руководителю, и учителю, и проверяющему, и коллегам из других школ наглядно представить модель школы в «свернутом» виде, позволяют регулярно сверяться с этой моделью, видеть проблемы текущего функционирова-

ния и перспективы развития. Для большей наглядности модель может изображаться графически - в виде набора схем.

Как известно, управление может быть как научным (когда мысль руководителя развивается «сверху», по принципу «от общего к частному»), так и стихийным, интуитивным (мысль развивается «от частного к общему»), от конкретных забот, противоречий и потребностей. Оба вида управления имеют место в практике руководителей школ, более того, каждое из них выполняет свою незаменимую роль в диалектическом единстве управленческого процесса. Научное управление предполагает наличие готовой научно обоснованной модели школы. Управление «от частного к общему» начинает с решения конкретных ежедневных проблем и, если оно развивается эффективно, неизбежно приводит к построению общей модели деятельности. Так появляются авторские школы, авторские методики и технологии. Эти разработки, оптимально приспособленные к конкретным локальным условиям, не обязательно будут эффективно работать, если их перенести на «другую почву», в другой регион страны или просто в другую школу. Проходя этап научно-теоретического обобщения (и административно-управленческой институализации), авторские разработки превращаются собственно в универсальные модели, которые можно переносить в новые (сходные) условия с определенной уверенностью в успехе. Ниже мы рассмотрим в общем виды такие модели вечерних школ, которые могут быть признаны *адаптивными* по тому или иному признаку.

Феномен адаптивного обучения имеет достаточно сложную структуру. Как правило, авторы-разработчики той или иной образовательной методики, технологии или модели называют ее *адаптивной*, если она учитывает («приспосабливается») хотя бы к одной значимой особенности одного из элементов педагогической системы (учащихся, условий работы и т.д.). Впервые всесторонний и целостный анализ феномена адаптивного обучения дан в работе А.Е.Марона и Л.Ю.Монаховой, где рассматривается концепция моделирования адаптивных образовательных систем⁴³. По мнению авторов, адаптивное обучение имеет 4

⁴³ Марон А.Е., Монахова Л.Ю.. Методологические основания понимания адаптивных систем обучения // Современные адаптивные системы образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО. – 2002. - С. 4-6.

направления, или функции: психологическая мотивационная, организационно-целевая, содержательная и технологическая.

Нельзя не признать, что вечерняя школа как таковая, в сравнении с «массовой дневной» школой, уже имеет значительный адаптационный потенциал. Самая общая модель вечерней школы задается основными нормативными документами – Положением о вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении и его базисным учебным планом⁴⁴. Действительно, учебный процесс может вестись практически при любом количестве обучающихся. Положение предусматривает гибкую схему организации учебного процесса, вплоть до обучения по индивидуальному плану при наличии в населенном пункте очень малого числа учеников. Также предусматривается заочная форма обучения, которая реализует адаптивную функцию: во-первых, наполняемость заочной группы в 9 человек (или более) позволяет реализовывать индивидуальный подход к каждому учащемуся; во-вторых, заочный учебный план рассчитан на меньшее количество учебных часов, а это дает возможность взрослым учащимся сочетать учебу с работой. Вместе с тем эффективная неформальная работа по заочному плану предполагает применение особых методик и технологий обучения. Наконец, в вечерней школе не ограничивается возраст обучающихся как сверху, так, фактически, и снизу (несовершеннолетние направляются в школу через муниципальные органы опеки). В Положении закреплены разнообразные адаптивные формы обучения. Нужно отметить, что сочетание в стенах одной школы таких разных форм, как обучение очное дневное, очное вечернее, заочное, сессионное, ускоренное, экстернатное и, возможно, ряд других форм – создает непростые управленческие проблемы. Многообразие форм порождено многообразием образовательных возможностей и потребностей обучающихся. *Разные* учащиеся, находясь в школе, преследуют *разные* образовательные цели и решают *разные* образовательные задачи, пользуясь *разными* организационно-технологическими средствами и способами. Поэтому вечернюю школу часто называют «полифункциональным»

⁴⁴ Положение о вечернем (сменном) общеобразовательном учреждении). Базисный учебный план для очной и примерный учебный план для заочной форм обучения // Открытая школа. – 2002. - №4. – С.6-12.

образовательным учреждением. В многообразии организационных форм состоит одно из основных ключевых отличий вечерней школы. Органическое объединение всех форм в целостную систему – сложная управленческая задача, неизвестная большинству руководителей «дневной» школы. Успешный опыт интеграции разнообразных форм в единую, технологически адаптивную систему, со схемами перехода обучающихся из формы в форму, неоднократно описан в журнале «Открытая школа» на примере ВСШ №4 г. Ульяновска^{45, 46}. Положение о вечерней школе допускает реализацию программ дополнительного обучения и разрешает оказание платных образовательных услуг, что открывает возможности для развития школы по модели «Центра образования». Предусматривается также создание школ при исправительных колониях; такие школы являются важным социальным институтом социальной реабилитации и социальной адаптации.

Необходимо отметить существенный терминологический разнобой в наименовании общеобразовательных учреждений среднего образования молодежи и взрослых. Спектр наименований (нормативно зафиксированных на локальном, муниципальном уровне) включает: «вечерняя сменная общеобразовательная школа», «открытая сменная общеобразовательная школа», «средняя (сменная) общеобразовательная школа», «вечернее отделение при средней общеобразовательной школе», «Центр образования», «Реальное училище». За учреждением каждого типа стоит своя особенная модель, адаптивная по тому или иному показателю. Однако модель, реализуемая на практике, может не совпадать с официальным наименованием. Более того, в процессе развития школа может приобретать или терять те или иные функции, развиваться «в пространстве» моделей, объединяя черты разных организационных моделей, выстраивая свою индивидуальность и даже создавая новые, заранее неизвестные адаптивные организационные модели и формы. На официальном федеральном уровне в документе «О номенклату-

⁴⁵ Вершинин В. Н. Школа взрослых: социальный заказ и технологии // Открытая школа – 1997 - №6.

⁴⁶ Вершинин В. Н. Энтропия образования, “дьявол Максвелла” и ... вечерняя школа // Открытая школа. – 1999 - №1.

ре видов общеобразовательных учреждений» зафиксированы лишь наименования «вечерняя (сменная) общеобразовательная школа», «открытая (сменная) общеобразовательная школа» и «Центр образования»^{47, 48}. В данном документе отражено то наиболее общее, что имеют все учреждения с вышеперечисленными названиями. На основании же гибкости, «текучести» реальных моделей и форм в пространстве наименований и видов условимся для краткости называть рассматриваемый тип учреждений просто «вечерней школой».

Теперь обратимся к рассмотрению некоторых научных адаптивных моделей ВШ, апробированных и хорошо зарекомендовавших себя на практике. Кроме того, будет сделана попытка спрогнозировать те условия социально-экономического окружения, в которых реализация модели должна давать наибольшую эффективность.

Школа первой
профессии –
адаптивная
система

Одной из перспективных и значимых на сегодняшний день остается модель «реальное училище – школа первой профессии» (автор концепции акад. РАО Г.Д.Глейзер, 1992 г.).

Модель реального училища (РУ) направлена прежде всего на психолого-педагогическую реабилитацию подростков, по разным причинам покинувших «дневную» школу и оказавшихся в ВШ. Реабилитация осуществляется, во-первых, через получение основ профессии, во-вторых, через специальные программы и методики преподавания общеобразовательных дисциплин. Учебный план рассчитан на 3 года (6 семестров), и при этом не важно, из какого класса дневной школы поступает подросток. Обучение начинается «с азов», с материала 5-го класса, но в быстром темпе и на самом доступном материале, отобранном по принципу минимальной достаточности. Авторы называют это «методикой репетитора»; фактически можно говорить об особой технологии обучения. Учебный план предусматривает всего 17 часов в неделю на общеобразовательные дисциплины (плюс физкультура, плюс факультативы) и 2 дня

⁴⁷ О номенклатуре видов общеобразовательных учреждений // Веч. ср. шк. – 1995. - №4. – С.5-6.

⁴⁸ Чем располагает вечерняя школа? (Нормативно-правовое обеспечение учителя). // Веч. ср. шк. – 1996. - №1. – С.3-5.

(12 часов) на профессиональную подготовку, которая осуществляется на производственной и преподавательской базе массовых школ, УПК, ПТУ, предприятий. Здесь необходимы договорные отношения с этими учреждениями и соответствующее понимание проблемы органами управления образования, которые и могут выделить средства на реализацию программы РУ. Если ученик осваивает программу профподготовки за 1 или 2 года, то оставшееся время он может продолжать учиться по общеобразовательной программе (или совершенствовать профессию). В плане психологической адаптации предусмотрено психологическое сопровождение подростка на всем протяжении обучения. С «трудными» проводится входная диагностика их интеллектуальных и психологических особенностей. В процессе обучения знания подростков оцениваются не по соответствию эталону, а по степени продвижения, по принципу сравнения с самим собой.

Отметим, что комфортная и адаптивная система оценок – отдельная сложная методико-управленческая проблема. Возможно, школе-РУ (и другим типам ВШ) придется отказаться от традиционной пятибалльной системы и разработать свою. Это, кстати, допускается и Законом «Об образовании», и Положением о ВСОШ («Учреждение самостоятельно в выборе системы оценок, порядка и периодичности промежуточной аттестации учащихся», п.23). Однако, несмотря на это, школа должна обеспечить и выполнение содержательных требований действующих государственных стандартов образования^{49, 50} и стыковку аттестационных критериев и умений выпускников ко времени их итоговой аттестации, нормы которой определяются на федеральном уровне⁵¹. Впрочем, с планируемым введением единого государственного экзамена проблема системы оценок в ее сегодняшнем виде, возможно, будет снята.

⁴⁹ Приказ МО РФ от 30.06.99 № 56 «Об утверждении обязательного минимума содержания среднего (полного) общего образования».

⁵⁰ Приказ МО и ПО РФ от 19.05.98 № 1236 «Об утверждении временных требований к обязательному минимуму содержания основного общего образования»

⁵¹ Положение об итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений.

Возвращаясь к модели РУ, постараемся обрисовать социально-экономические условия целесообразности обращения к данной модели. По-видимому, здесь необходимо наличие однородного спроса (социального заказа со стороны обучающихся и их родителей) на определенную профессию. Такая ситуация чаще всего может возникнуть в регионах с относительно крупным производством, системообразующим для региона. Размер региона обслуживания школы и размер целевого производства не играет решающей роли. Важно отношение числа занятых в целевой профессии к числу обучающихся. Чем выше это отношение, тем выше вероятность заинтересованности учащихся в получении данной профессии. Это может быть и областной город с крупным заводом, и небольшой населенный пункт сельского типа с небольшим сельскохозяйственным предприятием. В регионах же с диверсифицированной экономикой следует ожидать существенного разноразличия в профессиях, которые пожелают получить учащиеся. В условиях небольшой школы сформировать группы по обучению одной и той профессии будет весьма трудно. Выход видится в заключении договоров на обучение очень малых групп. Такие договоры могут заключаться с достаточно диверсифицированным УПК (если такой найдется в непосредственном окружении школы), несколькими различными учреждениями профессионального образования или же непосредственно с производственными предприятиями. Потребуются сложная и объемная организационная работа и действенная помощь местных органов власти. Альтернативный выход – профориентационная работа, своеобразная «рекламная кампания» для той профессии, получение которой представится возможность организовать.

Таким образом, модель РУ ориентирована в первую очередь на социальную и психологическую адаптацию подростка.

Адаптивные функции Центров образования взрослых	Другая интересная организационно-педагогическая модель адаптивной «вечерней» школы – так называемый Центр образования (ЦО) ^{52, 53} . Главная отличительная особен-
---	--

⁵² Центры образования взрослых / Под ред. Л.Н. Лесохиной, Т.В. Шадриной. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.

ность его в том, что ЦО предоставляет возможность получить не только общее образование в соответствии с государственными образовательными стандартами, но и начальное профессиональное (или даже среднее профессиональное), а также различные услуги в сфере дополнительного образования, в том числе платные. Среди пользователей этих образовательных услуг – не только те, кто получает общее образование, но потенциально все взрослое, и не только взрослое, население обслуживаемой территории. Другими словами, в одной организационной структуре (не обязательно в одном здании) объединены школа, профессиональное училище (колледж), разнообразные курсы и кружки (например, подготовка к поступлению в вуз, изучение иностранных языков, профессиональная переподготовка, курсы домоводства, разнообразные культурные центры, студии, объединения граждан по интересам и т.д.). Соответственно, источниками финансирования ЦО могут быть не только бюджет, выделяемый федеральными и муниципальными властями на общее и профессиональное образования, но и финансовые средства всех заинтересованных в образовательных услугах организаций, предприятий, общественных организаций и частных лиц. Подразделения ЦО могут работать не только на платной основе: часть курсов и образовательных объединений может работать на клубной, добровольно-общественной основе (предположим, курсы садоводов или радиоловительский клуб). Поэтому говорят, что структура типа ЦО является многопрофильным, чутко реагирующим на социальный образовательный заказ региона учреждением. Кроме того, модель ЦО имеет теоретически неограниченные возможности развития. Безусловно, ЦО может брать на себя часть функций, традиционно выполнявшихся домами культуры, клубами, общественными просветительскими организациями, и этим модель ЦО интереснее для педагогической практики и науки. Центры образования в нашей стране имеют богатую и интересную историю, берущую начало в 1970-х годах. Как правило, ЦО есть результат творческого развития некогда типичной вечерней школы, взявшей на себя новые социально-образовательные функции.

⁵³ Лесохина Л.Н. Типовое положение о Центре образования // Веч. ср. шк. – 1993. - №1. – С.12.

Представляется, что модель ЦО может быть эффективной в при наличии таких условий, как: высокий спрос населения на образовательные услуги, платежеспособность организаций и частных лиц - потребителей образовательных услуг за пределами общего образования, относительный дефицит в регионе обслуживания других образовательно-просветительских учреждений.

Высокий потенциал адаптивного обучения сохраняется и у «типичной» вечерней школы, которая может развиваться в русле педагогических моделей, направленных на традиционное фундаментальное образование. В этих случаях движущей силой выступает развитие разнообразных *форм* получения общего образования, особенно на 3-1 ступени обучения (в старших классах). Например, заочная форма обучения как организационная система проявляет свойство адаптивности, так как позволяет взрослым учащимся сочетать учебу с внешкольной занятостью (на производстве, в семье, на профессиональных курсах, в учреждениях дополнительного образования). Однако педагогико-управленческая адаптация при эффективной реализации заочной формы обязательно предполагает и содержательный, и дидактико-технологический, и мотивационный компоненты. Реализация особой адаптивной системы может инструментироваться через развертывание методической работы школы. Предпосылкой для применения (создания) специфического методического обеспечения для заочной формы является, прежде всего, малый по сравнению с другими формами обучения объем учебной нагрузки учебного плана – при необходимости достичь тех же результатов обучения, зафиксированных в обязательном минимуме (государственном стандарте) общего образования. С другой стороны, при заочной форме можно организовывать учебные группы наполняемостью от 9 человек, что указано в Пояснительной записке к Базисному учебному плану. Отсюда открывается благоприятная возможность осуществлять индивидуальные подходы или даже полную индивидуализацию обучения. Эти основания, наряду с такими поведенческими и психолого-педагогическими особенностями контингента, как неизбежные пропуски занятий или посещение их не в срок, дидактическая запущенность (неумение учиться), а, с другой стороны, известная склонность взрослого ученика к рационально-прагматическому способу мышления, - заставили управленцев-

практиков искать оригинальные пути решения проблемы, что нашло выражение в нескольких работоспособных и вполне универсальных моделях организации заочного обучения.

Опыт проектирования адаптивных систем

Одним из выходов может явиться разновидность сессионного обучения, разработанная в вечерней школе г. Тосно Ленинградской области. Преимущества сессий по сравнению с еженедельной «заочной» учебой в том, что они позволяют осуществить погружение в учебу, создать рабочий настрой, психологически и даже «физически» оторвав учащихся от производственных и семейных забот. Базисный план предлагает схемы по 4, 6, 9 сессий групповых консультаций в год. Целесообразно также организовать 12 сессий в год (4 семестра по 3 сессии), частично используя часы межсессионного периода (см. Пояснительную записку Базисного учебного плана). Учтём, однако, то обстоятельство, что самостоятельное обучение, типичное для «классической» (вузовской) заочной системы, в ВШ, за редчайшим исключением, невозможно (у учащихся для этого нет ни времени, ни соответствующих навыков). Поэтому построение учебного процесса должно здесь быть совершенно иным, чем в очных формах. Традиционный 45-минутный урок не может быть основной единицей учебного процесса в заочно-сессионной форме. Технологически целесообразно организовать лекционные 90-минутные «пары». Семинарские, лабораторно-практические и контрольные зачетные занятия могут осуществляться или в том же сдвоенном, или в обычном 45-минутном режиме.

«Краеугольными камнями» содержательной адаптации в тосненской системе явились 3 принципа организации (именно организации, а не просто выстраивания) содержания учебных предметов: концентрация, систематизация и интеграция знаний. Концентрация - крупноблочная подача материала, отделение главного от второстепенного по принципу минимальной достаточности, но в рамках стандарта образования и с учетом актуальных потребностей и интересов учащихся. Основное содержание дается на групповых консультациях (сессиях) в лекционно-семинарской форме, а углубленная проработка и разрешение трудностей осуществляются на индивидуальных консультациях в межсессионный период. В этом смысле обучение можно

назвать модульным, или блочным; целостной дидактической единицей является здесь «зачет» (о зачете см. ниже).

Систематизация знаний может выражаться в текстографических схемах, на которых в краткой и наглядной форме сосредоточен материал всего курса (или большого раздела курса), то есть показаны все основные элементы (разделы, вопросы, понятия) курса в их взаимной связи и в развитии – что и составляет систему как научную категорию. В учебном кабинете могут быть оформлены большие стенды «Систематизация знаний», которые будут читаться по горизонтали и по вертикали. Для этого необходимо выбрать системообразующие категории, которые «красной нитью» проходят через весь учебный предмет. Например по органической химии – изобразить по горизонтали классы веществ, а по вертикали – их строение, свойства, генетические связи. По математике на стенде "Функции и начала анализа" по горизонтали идут виды функций, по вертикали - их свойства. За основу физического стенда взяты разделы курса, которые расположены по горизонтали, а по вертикали - общие физические явления и закономерности. По литературе и по истории это могут быть синхронистические таблицы и диахронические схемы. Стенды систематизации знаний постоянно находятся перед глазами учащихся и активно используются: в повседневной работе они позволяют точно определить место и роль локальной темы в общей системе учебного предмета, а на зачетных занятиях оперативно сориентироваться в материале.

Интеграция знаний по родственным (и не только) курсам способствует формированию целостного, системного мировоззрения и единой картины мира. Интеграция выражается в содержательном пересечении тематических планов предметников (необходима «подгонка» учебных планов и по материалу, и по времени его прохождения), в постоянном проведении связей за традиционные пределы учебного курса, в создании содержательно-интегративной наглядности повседневного применения.

Концентрация, систематизация и интеграция позволяют сжать, «упаковать», «стянуть», но одновременно и «связать» объемный предметный материал и при этом не только не потерять главного, но, наоборот, подчеркнуть это главное, представить знание как систему, высветить его структурообразующий мировоззренческий каркас и, как следствие, сделать знание бо-

лее пригодным «к употреблению», облегчить учащимся процесс усвоения, научить их самостоятельно ориентироваться в знании – в этом смысле все три принципа, несомненно, адаптивны.

Под термином «зачет» подразумеваются, как это часто бывает в языке, и само организационное мероприятие по контролю программных знаний и умений («у меня сегодня зачет»), и результат этого мероприятия («получить зачет»), и содержательный блок учебного материала («в зачет №1 входят такие-то темы»). Зачет был и является весьма адаптивным видом организации учебной деятельности. Формы контроля при зачетно-сессионной системе могут и должны быть разнообразными: устное собеседование, письменная работа, тест, реферат, какая-либо коллективная проектная работа. Технологии организации зачетной системы описаны в фундаментальной работе⁵⁴ и многократно – на страницах журнала «Открытая школа». Разнообразить формы учебной деятельности необычайно важно, ибо это позволяет учащимся с разным складом ума найти свою наиболее результативную «нишу» в учебной деятельности, развивает гибкость мышления и в конечном счете подготавливает, адаптирует учащихся к реальной интеллектуальной деятельности, которая, как известно, требует гибких и разнообразных умственных действий для того, чтобы быть эффективной. Вместе с тем, разнообразные формы учебной деятельности должны укладываться в некоторые повторяющиеся последовательности; только так удастся добиться системности и выстроить учебную технологию. Вот как, например, выстраивается целостная технология в заочной системе Аткарской ВШ Саратовской области. Учебные материалы по каждому предмету представляются в виде последовательности разнообразных работ (письменных и устных) обучающего, развивающего и проверочного характера. Ученик должен в установленные сроки выполнить все эти работы. Главным критерием становится не посещаемость школьных занятий, а выполнение обязательного минимума, разложенного на фрагменты. Задания построены так, чтобы привить учащимся навыки учения, даже при домашней работе над заданиями в случае пропуска занятий. После выполнения всей последовательности работ сдается зачет; в следующем зачетном разделе последовательность работ повторяется. Подача мате-

⁵⁴ Лебедев О.Е., Марон А.Е. и др. Зачетная система в вечерней школе. – М.: Просвещение, 1974.

риала осуществляется учителями в форме лекций, которые должны быть записаны учениками. Если этого не сделано, то учащиеся получают на руки отпечатанный учебный конспект для переписывания; стиль изложения материала адаптирован к восприятию учащимися. Другой учебный компонент – это контрольные упражнения разных видов, подборки вопросов (от десятков до сотен) с указанием источников информации. Одни из них требуют развернутых ответов, другие построены в виде тестов, но предусматривают подробную проработку материала. Следующий вид учебных материалов – карточки так называемого программированного опроса, составленные во многих вариантах. Учащийся выполняет задания по карточкам до тех пор, пока не начнет показывать стабильный положительный результат. Эта система напоминает сдачу экзамена по правилам дорожного движения. Материал вопросников должен детально охватывать весь курс. Ряд опросных листов, наряду с функцией контроля, имеет также обучающе-развивающий характер: вопросы следуют в нарастающей сложности, образуя функциональную систему. Задания целенаправленно развивают разнообразные мыслительные способности учащегося: сравнение, исключение, дополнение, классификацию, обобщение, анализ, синтез и т.д. Наконец, тогда, когда учащийся прошел указанные этапы, он сдает зачет, состоящий из тестирования и собеседования. Таким образом, представляется, что данная технология оптимально адаптирована к особенностям учащихся ВШ как с точки зрения гибкости форм занятий, так и в целевом плане – развития интеллектуальных способностей наряду с передачей знаний. Система позволяет каждому учащемуся продвигаться в своем учебном темпе, не требует регулярного присутствия в школе. Являясь действительно заочной и зачетной, она не является сессионной в отличие от тосненской системы.

Методические, дидактические и управленческие наработки в заочной, в сессионной, в зачетной системах позволяют быстро и эффективно переходить на следующие ступени адаптивных форм обучения – так называемое ускоренное обучение и экстернат. Поскольку ученик может продвигаться в собственном темпе, в относительной независимости от своего учебного коллектива, то он, при наличии желания и достаточного ресурса свободного времени, может освоить учебные программы быстрее, чем это предусмотрено стандартным учебным планом. В вечерней школе ускоренную форму можно реализовывать за

счет часов индивидуального плана, а при достаточном количестве обучающихся – открывать ускоренные группы. Уже получили достаточное распространение учебные системы «три года (10, 11, 12-е классы) за два» и даже «три года за год» (последняя работает в вечерней школе г. Пятигорска). Понятно, что ускоренное обучение также требует своего особого методико-дидактического сопровождения, которое, скорее всего, эффективно может быть разработано в рамках блочно-модульного обучения и зачетной системы контроля.

В целом система вечерних школ России и стран СНГ – это настоящая сокровищница эффективных адаптивных моделей, на уровне как учреждения в целом, так и отдельных методик, технологий, способов обучения. По степени насыщенности «инновациями снизу» вечерние школы значительно опережают дневные, тем более, если учесть, что вечерних школ во много раз меньше по количеству. Особая ценность этого опыта вечернего образования, этих моделей в том, что значительная их часть (методики, технологии, способы) может успешно применяться и применяется и в школах дневных. Инновационный опыт не является сам по себе, он является естественной управленческой реакцией на сложные и многообразные условия работы, является продуктом длительных размышлений, проб и ошибок. В этом смысле любая хорошо зарекомендовавшая себя инновация является актом управленческой *адаптации*. Например, в одной только Ростовской области РФ при поддержке областного Управления образования сложились несколько моделей функционирования вечерних школ: центр образования с разноуровневым обучением, школа – социальный приют, школа конкурентноспособной личности, школа социализации личности средствами дополнительного образования и другие модели⁵⁵. Проблема, однако, в том, что позитивный опыт в последние годы недостаточно изучается, систематизируется и распространяется, хотя именно в последние годы объем этого опыта вырос многократно. Пожалуй, единственным рупором адаптивного обучения в системе ВШ остается журнал «Открытая школа», систематически читать и выписывать который необходимо каждому управленцу в этой системе.

⁵⁵ Назарчук А.Л. Управляемое развитие вечерних школ // Открытая школа. – 2002. - №1. – С.16.

ЧАСТЬ IV. АДАПТИВНЫЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ ВЗРОСЛЫХ

Глава 1. Особенности подготовки уволенных в запас военнослужащих к получению педагогической профессии

В ходе радикальной реформы российских вооруженных сил более 500 тысяч военнослужащих уволены в запас или в отставку. После военной службы они проходят, как правило, непростой переходный период социализации и адаптации, сталкиваются с трудностями овладения гражданской специальностью в новых для них условиях гражданского общества. Успех их новой гражданской карьеры в значительной мере связан с возможностями к адаптации – процессу взаимодействия личности и окружения, который преследует цель установления определенного соотношения сторон, оптимального для их совместного функционирования и развития.

Социализация
бывших
военнослужащих

В современной социально-экономической ситуации, характеризующейся в нашей стране сменой общественного уклада, становлением новых форм хозяйствования, реформированием социальных институтов, кризисными явлениями, адаптация бывших военнослужащих к жизни в социуме может быть сопряжена с большими трудностями, стрессами. Ломка привычных стереотипов поведения, требований к труду дезориентирует многих взрослых людей, даже не вынужденных менять свою специальность, вызывает апатию, неуверенность в завтрашнем дне.

Изучая становление личности в процессе взаимодействия индивида с социальным окружением в течение последних десятилетий, исследователи обращают все больше внимания на те ее аспекты, которые направлены не только на адаптацию к социальной среде, в которой развивается личность, но в значительной степени на процесс социализации. Сам термин «социализация» впервые был введен в научный оборот американским социологом Гиддингсом и французскими социо-психологами в

конце XIX века. Они понимали под социализацией «процесс развития социальной природы человека». В настоящее время данное понятие широко применяется в работах отечественных и зарубежных философов, психологов, социологов, педагогов (Мудрик А.В. Социализация и «смутное время». Вып. III. – М.: Педагогика, 1991; Спиридонов Л.И. Социализация индивида как функция общества // Человек и общество. – Л.: ЛГУ, 1971; Фромм Э. Иметь или быть. – М.: Прогресс, 1990; Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993).

Однако учеными не выделены четкие критерии социализированности индивида; не определено, каким образом в сложных ситуациях соотносятся факторы социализации; какие параметры позволяют сделать вывод о завершенности процесса социализации индивида; не раскрыты до конца социально-психологические механизмы социализации.

Процесс социализации, в том числе социализации военнослужащих, имеет сложную зависимость как от внешних, так и от внутренних условий развития личности. Человек, овладевая разнообразным опытом, постоянно сталкивается с новыми обстоятельствами, вырабатывая новые модели поведения, наиболее соответствующие данной ситуации.

Социализация – двухсторонний процесс и определенная система связей и отношений, в ходе которых, с одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, включаясь в социальную среду и в систему социальных связей, а с другой – в процессе социализации он сам активно их воспроизводит за счет активной адаптации в среде.

Процесс социализации включает в себе внутренний конфликт между идентификацией личности и обществом и обособлением от него. Этот конфликт нашел свое отражение в фазовой теории социализации: между фазой социальной адаптации и приспособлением индивида к социально-психологическим условиям, ролевым функциям, социальным нормам, социальным группам, социальным институтам и фазой интериоризации, характеризующейся переводом социальных норм и ценностей, а также других компонентов внешней среды во внутреннее «Я» и обусловленной структурой каждой конкретной личности (Медведев Ю.В. Социализация военнослужащих запаса как социаль-

но-психологическая проблема. Автореф. дисс. на соиск. учен. степ канд.пед.наук. – 1994 с. – 20 с.).

Процесс социализации бывших военнослужащих, как любой процесс социализации, – процесс двусторонний. Он определяется системой связей и отношений, в ходе которых, с одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, включаясь в социальную среду и в систему социальных связей, а с другой, в процессе социализации он сам активно их воспроизводит за счет активной адаптации в среде. Важную роль в процессе социализации человека играет степень его социальной мобильности. Она определяется как личностное качество, приобретенное в процессе учебной деятельности и выраженное в способности быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач (Модельный закон «О постдипломном образовании». – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 24 с.).

Государство принимает ряд мер по решению проблемы реабилитации и адаптации бывших военнослужащих, важное значение отводится приобретению ими гражданских специальностей. Разработаны и утверждены специальные постановления, наиболее существенные выдержки из которых мы считаем необходимым привести в работе.

Так, Правительством РФ было принято постановление «О создании системы профессиональной ориентации, переподготовки, трудоустройства и социальной адаптации военнослужащих и граждан, уволенных с военной службы». В нем, в частности, требуется предоставить право Министерству труда и социального развития Российской Федерации на период реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации направлять для профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации и оплачивать за счет средств Государственного фонда занятости населения Российской Федерации стоимость обучения (без выплаты стипендий в период обучения) граждан в возрасте до 45 лет, уволенных с военной службы по состоянию здоровья или в связи с организационно-штатными мероприятиями с правом на пенсионное обеспечение, не имеющих работы и заработка и обратившихся в органы государственной службы занятости населения. Считать целесообразным разви-

тие системы переподготовки граждан, уволенных с военной службы, в государственных, муниципальных и негосударственных образовательных учреждениях с их последующим трудоустройством по целевым программам, утвержденным Правительством Российской Федерации.

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.12.2001) отмечается, что достижение нового качества профессионального образования будет осуществляться путем организации на базе гражданских учебных заведений высшего и среднего профессионального образования общепрофессиональной подготовки офицеров по отдельным специальностям инженерного, социально-экономического и гуманитарного профилей, создания межвузовских военных факультетов подготовки офицеров запаса.

Ориентация на гражданские профессии

Целесообразна точка зрения, согласно которой системообразующим в социализации и адаптации бывших военнослужащих является их переориентация на гражданскую специальность. Проблема профессиональной переподготовки бывших военнослужащих в последнее десятилетие стала одной из наиболее острых. За истекший период был осуществлен комплекс мер по ее решению. При этом актуальность решения данной проблемы по-прежнему высока.

В последние годы был разработан ряд проектов, посвященных социальной адаптации бывших военнослужащих, включающие в качестве важного компонента их переподготовку с целью получения гражданских специальностей. В качестве примера приводим проект САВ (социальная адаптация военнослужащих), внесший определенный вклад в решение данной проблемы. В проекте в центре внимания ставилось проведение социальной работы с военнослужащими, увольняемыми в запас, и членами их семей. При этом она рассматривалась как многогранный, комплексный процесс их социальной адаптации с целью включения данных категорий населения в активную социально-экономическую жизнь и развитие гражданского общества регионов.

В Интернете действует страница «социальная адаптация военнослужащих» (САВ), которая, по замыслу ее создателей,

призвана рассматривать широкий комплекс взаимосвязанных аспектов этой проблемы, включая переквалификацию и трудоустройство. Авторы этой страницы приглашают к взаимодействию с программой всех граждан, независимо от их политических позиций и пристрастий. Главный критерий - готовность всемерно способствовать усилиям общества, направленным на обустройство в гражданской сфере жизни тысяч бывших военнослужащих и членов их семей.

Другим проектом по рассматриваемой проблеме стал проект по выявлению, обобщению и распространению эффективных моделей социальной адаптации кадровых военнослужащих, уволенных и увольняемых в запас, и членов их семей (финансировался фондом Евразия).

Проект был осуществлен центром социально-психологической поддержки «СТАТУС» и посвящен выявлению, обобщению и распространению эффективных моделей социальной адаптации кадровых военнослужащих, уволенных и увольняемых в запас, и членов их семей.

Проект реализовывался в Московской, Нижегородской и Астраханской областях, в городах Москве, Санкт-Петербурге, Нижнем Новгороде, Калининграде и Смоленске.

В обосновании к проекту отмечалось, что существенное сокращение численности Вооруженных Сил РФ приводит к росту уровня социальной напряженности, особенно в местах компактного проживания семей военнослужащих. В настоящее время государственные структуры не в состоянии решить в полном объеме проблемы адаптации и социальной защиты лиц, уволенных с военной службы. Однако в то же время, как говорилось в проекте, негосударственные, некоммерческие организации, созданные бывшими военными, решают эти проблемы в регионах с большей эффективностью, нежели государственные органы. В этой связи и был разработан данный проект.

Его целью стало выявление успешных моделей работы организаций, занимающихся социальной адаптацией уволенных военнослужащих; анализ этих моделей и обобщение опыта; проведение мероприятий, направленных на широкое распространение успешных моделей; разработка рекомендаций по повышению эффективности деятельности организаций, осуществ-

ляющих социальную адаптацию кадровых военнослужащих, уволенных в запас или в отставку, и членов их семей.

В качестве критериев модели социальной адаптации военнослужащих рассматривались следующие:

- универсальность как возможность использования в различных регионах и распространения на различные категории населения;
- экономичность, выражающаяся в достижении положительного результата при заданных минимальных вложениях;
- автономность модели как способность к воспроизведению при отсутствии внешнего финансирования;
- динамичность модели, выражающаяся во времени, затраченном на достижение цели с момента начала ее реализации.

В социализации и адаптации бывших военнослужащих при получении ими гражданской педагогической специальности существенную роль играют особенности военной педагогики, а также приобретенного на службе опыта работы. По сравнению с гражданской воинская деятельность является особым видом экстремальной деятельности. Она, как правило, предполагает ненормированное рабочее время, часто протекает вдали от культурных и административных центров, выполнение служебного долга требует большой эмоциональной и физической отдачи. С другой стороны, военная педагогика имеет существенно отличающуюся от гражданской систему целей, задач, ценностей, подходов, технологий. Для выявления особенностей подготовки уволенных в запас военнослужащих к получению гражданской педагогической специальности существенным является понимание того, какие качества рассматриваются у выпускников военных вузов как профессионально значимые. Выявление, оценивание и ранжирование профессионально важных качеств офицера, осуществленные Е.Г.Фалалеевым (Фалалеев Е.Г. Экономическая подготовка офицера тыла ВС России в военно-педагогической системе. Дисс. ... докт. пед. наук. – СПб, 1997), позволили составить перечень этих качеств по их значимости:

1. Ответственность и чувство долга, проявляющиеся в отношении к службе, себе и товарищам.

2. Высокая мотивация к службе в войсках.

3. Исполнительность, инициатива, самостоятельность.
4. Честность, принципиальность, требовательность.
5. Трудолюбие.
6. Решительность, смелость, стойкое перенесение тягот.
7. Целеустремленность, стремление к самовоспитанию.
8. Выдержка, скромность, коллективизм, общительность.
9. Бдительность, собранность, самокритичность, культура.

Переподготовка бывших военнослужащих на гражданские педагогические специальности требует анализа и сравнения ведущих целей и задач военного и гражданского образования. Также, исследуя вопрос о том, каков образ идеального учителя в представлении бывшего военнослужащего, надо прежде всего уяснить, в отношении какой системы ценностей он определяет-ся. Это требует соотнесения понятий «педагог» – «военный педагог». Существенно иметь в виду, что военно-учебные заведения готовят не только военного специалиста, но также организатора, военного педагога и воспитателя. С этой целью мы проанализировали ряд научных трудов, учебников и пособий по военной педагогике. Важно отметить, что работа велась преимущественно по изданным в последние годы трудам по военной педагогике и, таким образом, выявлены ведущие тенденции последних лет в этой сфере. Понятно, что в формировании подавляющего большинства военных специалистов существенную роль продолжают играть и традиции той военной педагогики, которая существовала до перестройки.

Учет базового военного образования

В современных трудах по военной педагогике отмечается важность приоритета фундаментальных знаний для системы военного образования, приоритета, присущего всей практике мирового высшего образования. Это обосновывается тем, что фундаментальные знания способствуют всестороннему осмыслению мира, объяснению и предвидению его развития на основе общих законов; быстрой адаптации офицера в разных сферах его практической деятельности (Жуковский В. П. Военное образование в России. - Саратов: СарГТУ, 1999. – 256 с.).

Цели учебной дисциплины «Военная психология и педагогика» обосновываются следующим образом. «Для своей успешной военно-профессиональной деятельности курсанты должны глубоко усвоить сущность, закономерности, принципы, условия

и факторы формирования военнослужащих и воинских коллективов как активных субъектов воинского труда, овладеть теорией и практикой в специфических условиях военной службы. Помочь им в этом призвана учебная дисциплина «Военная психология и педагогика» (Военная педагогика и психология. Учебное пособие / Под общей ред. В.Ф.Кулакова. – М.: «Совершенство», 1998. – 384 с. – С.7).

Военная педагогика базируется прежде всего на глубоком усвоении обучаемыми основополагающих идей всех наук, изучающих человека, прежде всего общенаучных, общевоеенных и специальных дисциплин, преподаваемых в военно-учебных заведениях. Она призвана способствовать подготовке командных и инженерных кадров к деятельности в качестве организаторов обучения и воспитания личного состава.

Военная психология рассматривается как «отрасль психологической науки, изучающая закономерности функционирования психики и поведения людей в условиях военной службы» (Там же. – С.10) При этом основополагающими принципами военной психологии выступают: принцип детерминизма, предполагающий закономерную и необходимую зависимость психических явлений от порождающих их факторов; принцип единства сознания и деятельности, предусматривающий формирование, развитие и проявление сущности личности в процессе воинской деятельности, а также принципы развития, активности, взаимодействия внешних воздействий и внутренних условий, психической целостности и др.

Следует помнить, что военнослужащие готовятся к боевой деятельности, а «главной целью боевой деятельности является победа над противником. Цели данного ведущего вида деятельности подчинены все другие виды деятельности, личностное развитие, повседневные отношения». (Там же. – С.23). В этом заключается одно из ключевых различий гражданской и военной педагогик.

Важным в военной педагогике является понятие воинского коллектива. Выделяются основные социально-психологические признаки сформированности воинского коллектива; они используются как критерии и показатели уровня его развития (Там же. – С.53). В качестве основных социально-психологических признаков воинского коллектива приняты следующие: общая

военно-профессиональная деятельность; соответствие деятельности социально значимым целям и задачам военной службы; опосредование межличностных отношений целями, ценностями и содержанием воинского труда; согласованность и учет основных интересов всех членов воинского коллектива.

В качестве важной характеристики воинского коллектива выступает также его способность гармонизировать интересы, ценности и потребности конкретного военнослужащего с общими социальными целями и задачами военной службы. Сформированность такой характеристики коллектива дает фундаментальное основание для его мотивированного сплочения и активного участия в данной работе каждого военнослужащего. Принадлежность воина к коллективу, который кровно заинтересован в наилучшем удовлетворении потребностей своих членов, активизирует их участие в решении всех задач, стоящих перед данным коллективом.

Содержание акмеолого-педагогической культуры офицера, по мнению авторов, включает такие компоненты, как духовно-нравственное совершенство, офицерский менталитет, военно-профессиональная компетентность, психолого-педагогическая подготовленность.

Отмечается, что успех в работе с людьми во многом зависит от наличия у офицера высокоразвитых педагогических качеств, основными из которых являются педагогическая наблюдательность, педагогическое воображение, педагогическое мышление, особые качества речи, педагогическая требовательность, душевная чуткость и близость к людям, педагогический такт.

Педагогическая наблюдательность проявляется в умении командира систематически наблюдать за поведением и деятельностью подчиненных, по незначительным признакам оценивать их переживания и настроения, а также в умении видеть причины и мотивы положительного или отрицательного отношения военнослужащих к службе, своим обязанностям, окружающим людям.

Педагогическое воображение предполагает умение офицера мысленно представить внутренний мир, психическое состояние подчиненных, правильно определить возможные факторы влияния на них, а также умение предвидеть различные варианты

поведения воинов в той или иной ситуации, под воздействием того или иного фактора.

Педагогическое мышление командира подразделения характеризуется умением быстро анализировать свое поведение и поведение военнослужащих, выделять основные элементы и признаки их отклонения от уставных норм, а также умением быстро синтезировать, анализировать конкретные педагогические ситуации, выходить на их причинно-следственные связи, делать правильные выводы о своей военно-педагогической деятельности. Ведущие тенденции, которые характерны в настоящее время для гражданской педагогики – личностно-ориентированный подход, гуманизация, демократизация, – даже на уровне теоретических посылов не отражены в военной педагогике. Неоднозначно решение вопроса о том, насколько это возможно фактически.

Опыт подготовки на профессию педагога

Наша работа проводилась с тремя целевыми группами:

1) Недавно уволенными или ушедшими в запас из рядов Вооруженных Сил, обучающимися на курсах переподготовки Санкт-Петербургского Университета педагогического мастерства с целью получения профессии учителя средней школы.

2) Учителями средней школы, прошедшими переподготовку после службы в Вооруженных Силах, имеющими опыт работы по педагогической гражданской специальности.

3) Педагогами Университета педагогического мастерства, имеющими опыт работы по переподготовке и повышению квалификации бывших военнослужащих.

Для каждой из групп была составлена анкета. Анкетированием было охвачено 17 представителей первой группы, 34 представителя второй группы и 12 представителей третьей группы. Были проанализированы и обобщены результаты анкетирования.

Полученные данные показывают, что слушатели курсов по переподготовке и учителя - бывшие военнослужащие имеют самые разные военные специальности, при этом каких-либо закономерностей на основе имеющейся информации выявить на данном этапе не удалось.

Нами ставились задачи **определить** тенденции в степени и динамике адаптации бывших военнослужащих к приобретаемой или уже приобретенной ими профессии учителя средней школы, уровень мотивации бывших военнослужащих к работе в школе, понимание ими ведущих целей и задач современного школьного образования, имеющийся потенциал, обеспечивающий овладение педагогической специальностью; **выявить** наиболее существенные проблемы; способность к пересмотру сложившихся профессиональных установок, личного опыта; представления бывших военнослужащих о своих потребностях в знаниях в связи с подготовкой к преподаванию в школе; оптимальные технологии их подготовки. Ставился также ряд других задач, связанных с определением потенциала переподготовки бывших военнослужащих.

Известно, что адаптация и социализация взрослых обусловлена прошлым, настоящим, будущим. Неадаптированность и личностная нереализованность выдвигают прошлое на первый план, делают его «оппозиционным» настоящему и окрашивают в негативные тона будущее. В свою очередь вектор, направленный в будущее, свидетельствует о критическом переосмыслении прошлого и о социальной активности взрослого человека (С.Г.Вершловский). Одним из наиболее тесно связанных с адаптацией педагогических явлений выступает мотивация, направленная на овладение новой специальностью и работу по ней. В ходе исследования мы проследили, меняется ли и как (увеличивается или уменьшается) у бывших военнослужащих мотивация к приобретению гражданской педагогической специальности в процессе обучения и направленность на работу в школе в ходе самой работы. Анкетирование показало, что в процессе обучения мотивация, как правило, меняется незначительно. В то же время практика работы в школе у большинства (64%) бывших военнослужащих несколько уменьшила направленность на эту работу. При этом проведенное исследование подтвердило предполагаемую тенденцию: те военнослужащие, которые лучше адаптировались в новых для них условиях работы в школе, имеют большую мотивированность к работе в ней.

Большую роль в адаптации к новым условиям работы, безусловно, играет такая характеристика мышления, как динамичность. Динамичная внутренняя картина мира является одним из

основных новообразований адаптированной личности. Динамичность — способность к самоизменению, осуществляемая на основе заложенного фундамента, возможность встраивания новых фрагментов, совместимых с уже имеющимися, или отказ от некоторых из них, постановка новых целей — то, что позволяет личности реализоваться в современном сложном и противоречивом существовании. Рассматривая особенности социального мышления в нестабильном обществе, К.А.Абульханова-Славская установила связь между степенью адаптированности человека к социуму и различными сочетаниями в его структуре таких характеристик, как восприятие себя субъектом или объектом общественной жизни, стереотипность или креативность мышления, наличие ценностной иерархии так называемых «новых ценностей». Вдвойне адаптированными оказались категории населения, обладающие способностью к проблемным решениям, принявшие на себя «новые» ценности, то есть обладающие определенной динамичностью мышления (К.А.Абульханова-Славская. Личностные типы мышления // Когнитивная психология. Материалы финско-советского симпозиума. — М., 1986. — С. 154-172). Опыт нашей работы, а также опросы и анкетирование других преподавателей свидетельствуют о том, что мышление бывших военнослужащих не является более динамичным, чем представителей других групп взрослых людей. Более вероятна обратная тенденция. Несомненно, в процессе переподготовки бывших военнослужащих особое внимание должно быть уделено развитию динамичности их профессионального мышления.

Исследование показало, что выбор гражданской педагогической специальности обусловлен разными комплексами факторов, среди которых одним из ведущих является отсутствие у учителей проблем в поиске места работы (средний балл по предложенной 7-балльной оценке — 5.4). Подавляющее количество бывших военнослужащих отмечают, что они хотели работать с детьми (средний балл 4.9). В то же время почти половина опрошенных отмечают, что выбор специальности произошел случайно (средний балл 3.4). Сравнительно невысокая самооценка дана анкетирруемыми утверждению о том, что они имеют большой опыт в образовании и воспитании (3.3).

Согласно результатам анкетирования и выводам из опыта работы группы преподавателей, у бывших военнослужащих по

сравнению с бывшими инженерами и представителями других гражданских специальностей, обучающихся на курсах переподготовки, несколько снижена восприимчивость к реформаторским изменениям. В условиях необходимости существенного пересмотра традиционных позиций это особенно важно и в значительной степени связано с тем, что многие военные в течение ряда лет на основе сложившейся у них системы знаний, определенного способа действия испытывали, как правило, ситуацию успеха в своей профессиональной сфере. При этом они стремились получать результаты, согласующиеся с традиционными нормативами в их области, также, как правило, в определенной мере связанной с воспитанием и образованием.

Существенно то, что большинство опрошенных считают: полученное ими ранее военное образование включает значительную часть необходимых для работы в школе педагогических знаний, рассматривают эти специальности как в значительной мере родственные (средняя оценка этого положения – 5.7 исходя из 7-балльной оценки).

В то же время исследование показало, что большая часть бывших военнослужащих (около 65%) не осознают специфики целей и задач современного школьного образования. Основная причина этого в особенностях военной профессии и приобретенного опыта. Интересно, что большинство работающих в школе учителей, бывших военнослужащих, подтверждают, что осознание и принятие задач современного образования является для них одной из самых сложных проблем (средний балл 5.8). Важно, чтобы эта ключевая проблема играла соответствующую по значимости роль в профессиональном самосознании. Но свыше четверти слушателей (27%) не видят этой проблемы.

Трудность овладения педагогическими технологиями оценивается слушателями в среднем в 4.2 балла. Несколько выше – 4.6 балла – оценивается трудность психологической перестройки при переходе на работу в школу как гражданское педагогическое учреждение.

Что касается конкретных технологий их переподготовки, то большинство бывших военнослужащих, как показывает проведенное исследование, недостаточно понимают значимость решения проблемных задач и ряда других активных методов для

своей профессиональной переориентации и профессионального и личностного развития.

В то же время среди предложенных форм образования сами бывшие военнослужащие наивысшую оценку отдали использованию деловых игр.

Наши слушатели отметили, что наименьшие затруднения они испытывают в овладении содержанием конкретного учебного материала.

Существенным стало привлечение дополнительного материала, отражающего позицию самих работников Университета педагогического мастерства, их собственную оценку психолого-педагогической эффективности деятельности систем переподготовки и повышения квалификации бывших военнослужащих. Несомненную ценность представляет сопоставление данных, полученных от обучавшихся, с мнением «экспертов» (преподавателей СПбГУПМ) об отборе содержания обучения, наиболее эффективных технологиях переподготовки бывших военнослужащих. Важен также анализ имеющегося опыта работы с бывшими военнослужащими с точки зрения выявленных потенциальных возможностей данной деятельности.

Прежде всего рассмотрим, насколько, с точки зрения преподавателей, сильна мотивация бывших военнослужащих к овладению гражданской педагогической специальностью. Согласно результатам анкеты, она определена преподавателями несколько ниже среднего уровня (3.4 балла по 7-балльной шкале).

Важно и то, как преподаватели, работающие с бывшими военнослужащими, соотносят между собой военное и школьное педагогическое образование в целом. Ими отмечается, что военное образование лишь в незначительной степени включает образование, необходимое школьному педагогу (средняя оценка по этой позиции – 2 по 7-балльной шкале). При ответе на подобный вопрос в другой части анкеты это мнение подтверждено (военная педагогика и школьная педагогика – совершенно разные дисциплины – в среднем ответ соответствует уровню 5.7). Это, безусловно, свидетельствует о том, что овладение гражданской педагогической специальностью бывшими военнослужащими – сложная и многогранная проблема. Все без исключения преподаватели отмечают привычку бывших военнослужащих к строгой дисциплине, ответственности в делах (оценки

соответственно 6.8 и 6.2). Что касается опыта в образовании и воспитании, то он оценивается неожиданно очень низко – 1.4. Высокую оценку поставили преподаватели, оценивая настойчивость бывших военнослужащих в достижении поставленной цели – 6.1. Преподаватели невысоко оценили адекватность понимания слушателями стратегических и оперативных целей (3.9). Примерно так же оценена настойчивость бывших военнослужащих в стремлении к саморазвитию. При этом в другой части анкеты отмечается, что уровень стремления к самообразованию у них выше среднего (средняя оценка 5.2).

Затруднения в получении гражданских профессий Среди факторов, затрудняющих становление бывших военных в качестве гражданских педагогов, все преподаватели отмечают высокую степень их автократизма. Он может иметь различные формы, проявляющиеся как в процессе обучения, так и при последующей работе в школе. В школе, например, это качество зачастую проявляется в тенденции использования традиционных технологий преподавания, «навязывания» учащимся содержания обучения, невключения ученика в ситуацию выбора предпочитаемого. Цели обучения ставятся в этом случае в «готовом виде».

К факторам, затрудняющим подготовку к работе в школе, преподаватели относят также затруднения бывших военнослужащих в адекватной профессиональной самооценке, возникающие психологические сложности, связанные с работой в новой для них области (позиции на 7-балльной шкале по этим проблемам – 4.2 и 4.7 соответственно). Одной из ключевых проблем подготовки бывших военнослужащих, решение которой должно сказываться на всех её звеньях, является существенное различие систем ценностей современного школьного образования и образования военных, что осознается и отмечается всеми без исключения преподавателями.

Среди доказавших свою эффективность форм работы с бывшими военнослужащими преподаватели отмечают деловые игры (выделенные также и военнослужащими) и традиционные семинары и лекции.

При сравнении эффективности изучения бывшими военнослужащими одной темы или нескольких тем в течение опреде-

ленного периода времени большинство преподавателей склоняются к первому варианту обучения.

Преподаватели подтверждают, что, по сравнению с другими категориями слушателей, для бывших военнослужащих более сложным является овладение педагогическими технологиями, а менее сложным – педагогическими знаниями.

Опыт работы с бывшими военнослужащими, приобретающими гражданскую педагогическую специальность, позволил определить и такую черту, свойственную большинству представителей этой группы, как высокий уровень их индивидуально-персональной ответственности за порученное дело. В то же время многие бывшие военнослужащие испытывают определенную боязнь ответственности за самостоятельные действия на протяжении служебной деятельности – и это, как правило, определенным образом сказывается на характере их работы в школе.

Таким образом, необходимость принятия новых целей и задач образования и воспитания, развития динамичности мышления, овладения новыми идеями, специфика мотивации к овладению гражданской педагогической специальностью диктуют определенные требования к технологиям переподготовки и повышения квалификации бывших военнослужащих.

Одной из существенных задач переподготовки военнослужащих на гражданскую педагогическую специальность является усиление аналитичности их мышления по отношению к педагогическим проблемам и самим себе в аспекте их отражения, развитие готовности принимать самостоятельные решения в новой для них профессиональной сфере и способности нести за них ответственность.

Указанные технологии существенны в переподготовке бывших военнослужащих, поскольку они способствуют развитию у них умения отслеживать процесс и результаты своей профессиональной деятельности в школе, анализировать различные педагогические ситуации, собственные аргументы и контраргументы, условия, их породившие, возможности и допустимые решения; последствия разных решений и т.д.



Глава 2. Модульная технология организации адаптивной системы обучения военнослужащих, уволенных в запас, гражданским специальностям

Адаптивная система обучения военнослужащих

Опишем логику модульной технологии организации адаптивной системы обучения военнослужащих гражданским специальностям и раскроем характеристики объекта, который будет создаваться (организовываться) с помощью модульной технологии.

Адаптивная система обучения уволенных в запас военнослужащих гражданским специальностям в плане организации учебного процесса может быть представлена их семью компонентами:

- 1) мониторинг и прогноз рынка труда;
- 2) трехблочная модель специалиста (профессиональные знания, умения и навыки; умения самообразования; адаптационные умения);
- 3) начальная профдиагностика, профориентация и профконсультация уволенных в запас военнослужащих, прошедших на обучение;
- 4) учебные планы и программы;
- 5) учебные дисциплины (содержание);
- 6) процесс профессионального обучения;
- 7) анализ успешности профессиональной деятельности выпускников.

Компоненты системы связаны между собой. Следует сказать, что связи существуют между любыми компонентами системы, однако наиболее важны те парные связи, которые отражают определенную последовательность «включения» в процесс обучения. С этой точки зрения компоненты могут быть названы этапами, а их последовательность – общим алгоритмом организации обучения уволенных в запас гражданским специальностям. Причем поскольку существует как бы замыкающая цикл связь между седьмым и первым компонентами, то общий алгоритм организации переподготовки оказывается циклическим. Подобный алгоритм может быть назван общей технологией.

Благодаря наличию компонента анализа успешности профессиональной деятельности выпускников система обучения уволенных в запас военнослужащих оказывается системой с обратной связью. С точки зрения теории управления ее можно назвать системой с замкнутым контуром управления; в силу наличия функции мониторинга – следящей, а поскольку этот блок осуществляет также функцию прогноза, ее можно считать прогностической.

Однако следует отметить, что с позиций общей теории систем она может являться адаптивной, если практически каждый компонент данной системы модульной переподготовки активно ассимилирует информацию из внешней среды. При этом данные характеристики определяют общий механизм реализации адаптации. Более того, все качества системы содействуют повышению адаптации ее главного продукта – выпускника – к реалиям социально-экономической жизни.

Вместе с тем открытость системы обеспечивает не просто адаптацию как приспособление к окружению, а в определенной мере – его активное изменение. Кроме того, это развитие качеств и установок у проходящих обучение уволенных в запас военнослужащих направлено на активное изменение макро- и, прежде всего, микросреды.

Описанная адаптивная система обучения уволенных в запас военнослужащих получает свою конкретизацию на основе использования модульной педагогической технологии при организации учебного процесса и его реализации. В этом случае данная система может рассматриваться как модульная адаптивная система обучения уволенных в запас военнослужащих гражданским специальностям. Ее специфика определяется в ходе анализа сложившихся и поиска новых вариантов модульной педагогической технологии, адекватных для решения задач переподготовки уволенных в запас, анализа самого понятия «модуль» в педагогике и вариантов его трактовки и практического применения.

Термин "модуль", несмотря на то, что он часто используется в педагогической литературе последних лет, достаточно расплывчат и неконкретен. Зачастую термины «модуль», «блок», «предмет» в статьях, учебниках, научных работах используются как синонимы и подменяются один другим.

Модули и модульная технология организации адаптивной системы обучения

Термин «модуль» в педагогике появился в 60-х годах XX столетия в США и получил распространение в американских университетах и колледжах. Смысл его использо-

вания состоял в том, что учебный план по предмету и соответствующие учебные материалы стали делиться на несколько достаточно завершенных по содержанию частей – модулей. Для изучения каждого модуля в учебном плане отводилось определенное время. Кроме того, студент получал инструкции по изучению материала, входящего в модуль. Внедрение такой технологии, получившей название «модульное обучение», позволяло решить три задачи: во-первых, сделать содержание обучения более дробным и, следовательно, более обозримым для студентов; во-вторых, сделать процесс обучения более равномерным в течение триместра, введя точки самоконтроля со стороны студента и контроля со стороны преподавателя; в-третьих, повысить самостоятельность студентов в изучении материала.

В дальнейшем эта технология распространилась не только географически (в основном на западноевропейские страны), но и в содержательном плане путем разработки интегрированных модульных учебных планов, охватывающих уже не отдельные учебные предметы, а целый их ряд, составляющий подготовку по специальностям. Кроме того, распространение идет и в институциональном плане: данная технология находит применение в институтах повышения квалификации и бизнес-школах.

Модульное обучение оказывается эффективным для работающих людей, стремящихся повысить свою квалификацию. При такой технологии обучение может идти модуль за модулем. Каждый является завершенным по содержанию и оканчивается выдачей сертификата посещения. В ряде случаев сам обучающийся может выбирать те модули, которые он желает изучать. Он может освоить несколько модулей параллельно и может делать длительные перерывы в обучении. Как правило, каждый такой модуль изучается в течение нескольких месяцев, обычно триместра, занятия происходят один-два раза в неделю в установленные общим расписанием часы.

Отметим, что первоначально модульное обучение было связано с делением содержания обучения, то есть содержания учебного предмета, на части – модули. В последующем при

развитии достаточно большого числа модульных учебных программ и охвате ими содержания всего обучения происходит смещение акцента на построение, конструирование общей программы обучения специальности или повышения квалификации из совокупностей отдельных модулей. Вместе с тем оба варианта модульного обучения исходят из содержания обучения, заданного изначально как учебный предмет, содержание которого, в свою очередь, определяется соответствующим разделом научного знания. Это объясняется спецификой вузовского и послевузовского образования, которое по своему характеру является прежде всего образованием теоретическим (фундаментальным и прикладным). Назовем подобный подход к определению содержания модульного обучения предметным.

Однако распространение модульного обучения идет также в сфере профессионального образования с ярко выраженной ориентацией на формирование отдельных профессиональных умений и их совокупностей. Это характеризует определившуюся потребность общества в более конструктивном, практическом подходе к формированию профессиональных умений и навыков, ориентацию, явно вытекающую из веления времени, на конструктивизм в профессиональной подготовке. В рамках Международной Организации Труда разработана концепция MES (Modules of Employees Skills – модули работоспособных навыков). В отечественной литературе это словосочетание переводится как «модули профессиональных умений».

Концепция базируется на точном анализе и детальном описании деятельности, функций (режимов деятельности) и отдельных действий работника определенной специальности. В учебных целях для овладения этими действиями и составляющими их операциями разрабатываются краткие наглядные учебно-инструктивные материалы, получившие название MES. Поскольку один такой учебный модуль направлен на овладение сложным действием, состоящим из ряда простых (которыми также нужно учиться овладевать), то модуль композиционно состоит из ряда учебных элементов, каждый из которых нацелен на овладение одной операцией, то есть простым действием. В состав учебных элементов могут также входить те элементы, задача которых дать общее описание сложного действия и общую инструкцию по изучению модуля, а также элементы, вы-

полняющие функцию контроля освоения действий. Поскольку концепция MES содержание обучения определяет на основе анализа профессиональной деятельности, то с этой точки зрения такой подход в модульном обучении можно назвать деятельностным.

Изначально концепция MES была разработана для обучения рабочим профессиям. В них объекты действий и сами действия часто наглядны и легко поддаются анализу и однозначному описанию. Затем, в начале 80-х годов прошлого столетия на основе данной концепции стали разрабатываться программы профессионального обучения руководителей нижнего уровня управления. Позднее появились учебные программы для подготовки руководителей среднего и высшего уровней управления. Однако значительная часть управленческой деятельности относится к умственному труду, где операции далеко не наглядны. Кроме того, они носят гораздо более сложный, комплексный характер и труднее разделяются на элементарные операции по сравнению с физическими действиями, выполняемыми в рамках рабочих профессий. Видимо, именно поэтому модульные программы для профессионального обучения руководителей, разработанные в рамках концепции MES, начинают представлять собой набор модулей - учебных предметов, каждый из которых сходен с соответствующим предметом программы подготовки в университете или бизнес-школе.

В настоящее время, помимо вышеизложенного, в педагогике профессионального образования модуль может трактоваться как соответствующий по своему содержанию совокупности учебных предметов (С.Я.Батышев, А.П.Беляева⁵⁶) либо как небольшой фрагмент одного учебного предмета (М.А.Чошанов, П.А.Юцявичене⁵⁷). На практике встречаются случаи организации обучения по отдельным предметам с разделением его на три-четыре модуля.

⁵⁶ Батышев С.Я. Блочно-модульное обучение. – М.: Транссервис, 1997. – 256 с.; Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб.-Радом: – Институт профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.

⁵⁷ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. - М.: Народное образование, 1996. – 157 с.; Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. - Каунас: Швиеса, 1989. - 271 с.

По-видимому, разные масштабы организации обучения (системы профессионального образования, отдельного учебного заведения, отдельной учебной дисциплины) диктуют определенную масштабность выделяемых единиц, трактуемых как модули. Поскольку в данной главе речь идет о модульной технологии организации адаптивной системы обучения взрослых, а сама система соответствует уровню деятельности отдельного образовательного учреждения, то модули как единицы организации учебного процесса должны быть такого уровня дробности, чтобы ими было эффективно оперировать. Слишком большой объем единицы мало что даст для организации учебного процесса, слишком малый – затруднит его, сделав плохо обозримым. В этой связи представляется целесообразным для целей разработки технологии организации адаптивной системы обучения определить модуль по объему как соответствующий учебной дисциплине или ее крупной части. Вместе с тем отметим, что некоторые рассматриваемые ниже свойства модулей могут быть сходными для другого уровня модулей, например, модулей как мелких фрагментов одной учебной дисциплины. Отметим также, что модульная технология организации учебного процесса на уровне обучения специальности выступает как модульная технология образования в отличие от модульной технологии учебного процесса на уровне изучения предмета, которая является с этой точки зрения модульной технологией обучения.

Различия и неточности в трактовке термина «модуль» заставляют обратить внимание на ряд общих аспектов данного термина, которые можно выделить среди встречающихся в специальной и научной литературе вариантов его использования в различных отраслях научного знания и, в связи с обсуждаемой темой, прежде всего – в области профессиональной подготовки. Это не приводит сразу к полному согласованию разных точек зрения, но это дает возможность заимствовать и переносить в педагогику идеи и принципы из других областей знания и практики, придавая модулям новые свойства и повышая эффективность организации учебного процесса и самого процесса обучения. К таким общим аспектам содержания термина «модуль» можно отнести:

- мерность (которая, по нашему мнению, может быть содержательной, пространственной и временной);

- часть целого;
- автономность;
- конструктивность (возможность замены, взаимозамены и сопряжения);
- унифицированность (как элемента общей конструкции).

Основываясь на этих аспектах, можно считать, что в педагогике с точки зрения содержания учебный модуль может представлять собой тщательно отобранную часть учебного материала, необходимую и достаточную для эффективного достижения конкретной цели обучения. Причем, если опираться на такую изначальную характеристику модуля, как *мерность*, то по своему объему эта часть учебного материала должна быть соразмерна с другими, то есть должна быть равна или кратна им. Мерность как свойство модулей позволяет, с одной стороны, слаженнее организовывать учебный процесс, а с другой – оптимизирует процессы усвоения знаний и формирования умений и навыков у обучающихся.

Подобное разделение учебного материала на соразмерные части должно проводиться так, чтобы по возможности освоение одной части не зависело от освоения других частей. То есть по содержанию учебного материала модули разрабатываются с учетом критерия максимальной *автономности* друг от друга. Не все модули могут быть независимыми друг от друга. В целом ряде случаев некоторые модули могут осваиваться только после освоения ряда других. В итоге при разработке модульных программ выявляются как независимые, так и зависящие друг от друга модули, а автономность модулей оказывается относительной.

Цели модуля формулируются в терминах приобретения знаний, формирования умений и навыков для выполнения будущей деятельности на уровне достаточной компетентности. При этом цели модуля и его содержание определяются посредством анализа будущей деятельности и построенных на основе такого анализа моделей профессиональной деятельности.

Целесообразно отметить, что ряд авторов (Н.В. Алишев, А.П. Беляева, В.Е. Гаврилов¹) в основу моделей деятельности,

¹ Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб-Радом: Ин-т профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.; Психолого-физиологические и медицинские основы проф-

разработанных в целях профдиагностики, задает в качестве их элемента психологический модуль профессии. Подобная модульность может характеризовать также модели профессиональной деятельности, разработанные в целях профессионального обучения. Однако такая базовая характеристика модулей, как их соразмерность, скорее всего может проявиться на путях оптимизации деятельности, решаемой психологией труда, и в рамках инженерно-психологического проектирования деятельности, поскольку зачастую реально выполняемая деятельность осуществляется неоптимально, без сбалансированности и ритмичности.

Определенный уровень детальности, примененный при анализе профессиональной деятельности и разработке ее модели, может задавать величину *мерности* отбора содержания обучения. Вместе с тем уровень детальности должен учитывать уровень организации учебного процесса. Если на уровне отдельной дисциплины, формирования отдельных профессиональных навыков и умений он может быть более дробным, то на уровне организации учебного процесса, относящегося к обучению по специальностям в целом, единицы анализа должны быть более крупными, иначе за множеством деталей целое станет необозримым. Более того, на этом уровне, как и на других, анализ профессиональной деятельности для целей обучения должен быть педагогическим, рассматривающим профессиональную деятельность с позиций модулей - учебных предметов. При этом происходит движение анализа от модели деятельности к совокупностям учебных модулей (модульным учебным планам и программам) и в обратном порядке, который уточняет данную модель.

В ходе анализа деятельности выявляется разнообразие отдельных ее блоков и, следовательно, зависимость-независимость содержания модулей. Кроме того, разнообразие отдельных блоков, выявленное при анализе трансформаций одной и той же деятельности, а также при сравнительном анализе различных деятельностей, дает основу для разработки *унифицированных* учебных модулей, необходимых при

обучении разным специальностям. Тогда ограниченный по числу набор модулей позволяет осуществлять подготовку по целому ряду специальностей, а адаптация подготовки к изменениям профессиональной деятельности происходит путем замены модулей, формировавших устаревшие умения и навыки, на новые. При этом подготовка приобретает характер *конструктивности*.

Таким образом, сущность модульного обучения в аспекте *содержания учебного материала* заключается в компоновке модуля учебным материалом, максимально независимым от материала других модулей, а также в компоновке модульных программ из вариативных последовательностей модулей. То есть речь здесь идет о *модульном содержании* обучения. Это создает ряд возможностей для индивидуализации и адаптации учебного процесса.

Модульная технология обучения, основанная на компоновке учебного процесса из модулей – учебных дисциплин, позволяет осуществить его индивидуализацию путем:

- выбора, предоставляемого каждому обучающемуся, по составу проходимых модулей, куда помимо обязательного минимума могут входить дополнительные модули с учетом его индивидуальных пожеланий;
- учета профессионального опыта, а также знаний и умений, которыми уже владеет конкретный обучающийся. Это позволяет ему начинать обучение с разных по уровню сложности модулей, не тратя время на повторное освоение уже сформированных знаний и умений;
- составления индивидуального расписания порядка и сроков прохождения модулей для каждого обучающегося;
- корректировки индивидуального расписания как по результатам обучения на отдельных модулях, так и с учетом личных мотивов;
- более эффективного включения индивидуального целеполагания в процесс подготовки благодаря осозаемости достигнутых целей по формированию профессиональных знаний и, главное, умений после прохождения каждого модуля.

Рассмотренный с точки зрения *процесса обучения*, модуль представляет собой такую часть учебного материала, которая

преподается и усваивается за определенный, фиксированный интервал времени, который в зависимости от уровня детализации может составлять от нескольких минут до нескольких дней или недель. На каждом уровне детализации это позволяет конструктивно компоновать модульные программы из отдельных модулей-блоков, ритмизируя в целом учебный процесс.

Следовательно, сущность модульного обучения в профессиональной подготовке в аспекте учебного процесса состоит в его (учебного процесса) конструктивной ритмизации, позволяющей выстраивать весь процесс в целом из отдельных соразмерных по длительности учебных модулей. Здесь уже речь идет о *модульном процессе* подготовки. При этом целесообразно повторить, что каждый такой модуль является относительно автономным с точки зрения содержания учебного материала.

Что касается конкретной формулировки учебного модуля, то, по нашему мнению, она может быть следующей: учебный модуль представляет собой тщательно отработанную, предельно сжатую часть учебного материала, максимально независимую относительно других модулей, усвоение которой происходит в фиксированный интервал времени и обеспечивает эффективное достижение конкретной цели обучения. Такая цель в целом заключается в приобретении необходимых знаний, формировании на их основе умений и навыков для будущей практической деятельности на уровне достаточной компетентности.

Сущность модульной технологии организации обучения специалистов заключается, с одной стороны, в компоновке модулей, направленной на эффективное усвоение профессиональных знаний с одновременным формированием конкретных действий будущего специалиста, с другой – в создании необходимых условий индивидуализации учебного процесса. Тем самым модульное обучение открывает перспективы для дистанционной учебы, особенно на основе современных дидактических средств, в том числе компьютерных обучающих систем¹.

Организация учебного процесса на основе модульной технологии позволяет также:

¹ Гареев Г.М., Куликов С.И., Дурко Е.М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. - 1987. - № 2. - С.30-33; Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. - Каунас: Швиеса, 1989. - 271 с.

- интегрировать и дифференцировать содержание обучения путем разработки модульных программ в полном, углубленном или сокращенном варианте в соответствии с поставленными учебными целями по подготовке конкретного специалиста;
- обеспечивать необходимый уровень усвоения учебного материала, формирования знаний и отработки практических действий (умений) компоновкой конкретно-функциональных модулей на основе максимальной локализации противоречий между знаниями, умениями и навыками;
- индивидуализировать учебный процесс, обеспечивая свободный выбор обучающимся не только программы обучения, но и порядка и темпа ее освоения;
- обеспечивать необходимую гибкость технологии обучения с учетом складывающейся психологической обстановки;
- при необходимости сокращать или, наоборот, увеличивать учебное время на изучение учебного материала;
- оперативно изменять процесс обучения отдельным специальностям в соответствии с постоянно изменяющимися условиями будущей деятельности специалиста;
- применять широкий набор приемов, способов, конкретных методик обучения, включая такие активные его варианты, как погружение, взаимообучение, интегративные занятия, учебные игры, тренинги, учебные эксперименты, компьютерное моделирование и деловые игры на его основе.

Перечисленные возможности модульной технологии организации обучения обусловлены ее объективной сущностью. Но необходимо иметь в виду, что, как и всякие другие, эти педагогические возможности могут проявляться в повседневной педагогической практике лишь при вполне определенных условиях. Важнейшим таким условием является *содержание* модуля, т.е. заключенный в нем учебный материал, подлежащий теоретическому усвоению и практическому воплощению в будущей деятельности специалиста.

Отбор учебного материала, предназначенного для изучения в рамках организации учебного процесса на базе модульной технологии, осуществляется с соблюдением следующих требований:

- учебный материал должен соответствовать целям подготовки специалиста достаточной компетентности;
- по содержанию учебный материал должен базироваться на трансформации теоретической фундаментальности изучаемой профессии в ее непосредственное прикладное значение, актуальное для подготовки по конкретной специальности;
- отобранный для изучения учебный материал должен отвечать требованиям генерализации его компоновки по отдельным модулям и максимальной уплотненности ("сжатия") в соответствии с особенностями модульной технологии обучения;
- содержание учебного материала должно отвечать требованиям целостности знаний и гибкости обрабатываемых практических действий (умений);
- учебный материал должен распределяться по отдельным модулям с учетом возможностей обучающихся по его освоению и формированию профессиональных знаний, навыков и умений.

Для подготовки специалистов на уровне достаточной компетентности с учетом современных требований необходимо постоянно обновлять содержание учебного материала в соответствии с бурно развивающимися условиями их практической деятельности. При этом осуществляется разумное укрупнение и уплотнение изучаемых проблем, структурирование учебного материала по модулям и отдельным блокам, сочетание адекватных форм и методов обучения. Отсюда важнейшей задачей организации учебного процесса является совершенствование отдельных блоков (элементов) и модулей в целях конструирования и компоновки новых учебных элементов модулей и самих модулей.

Важно отметить, что процесс переподготовки распространяется не только на подготовку сугубо конкретного специалиста как профессионала, но и на формирование у него необходимых личностных качеств. Это особенно важно при переподготовке опытных профессионалов, в том числе военнослужащих, уволенных в запас в связи с сокращением Вооруженных Сил. Они прекрасно знают свое дело, являются специалистами высокого класса. Но они не всегда могут быстро приспособиться к новым условиям.

собраться к работе в новых условиях утверждающихся рыночных отношений.

Переподготовка таких специалистов представляет собой сложный процесс личностной переориентации, решительной ломки сложившегося за многие годы динамичного стереотипа. В этом отношении в модульной организации учебного процесса успешно зарекомендовала себя схема личностного преобразования, основанная на системе отрицания (в гегелевском смысле) некоторых качеств личности, пришедших в противоречие с новыми жизненными условиями. Процесс такого отрицания, ведущий к личностной переориентации, рассмотрен Ю.П.Дубенским¹. Собственно говоря, именно для того, чтобы при модульном образовании наиболее полно использовались личностные особенности человека с целью его переориентации по вновь обрабатываемой специальности, необходимы профориентация и психодиагностика обучающегося. Ее главной задачей является выяснение для каждого конкретного человека параметров обучения, которые учитываются при составлении индивидуальной учебной программы.

В результате профориентации и психодиагностики разрабатывается индивидуальная модель, необходимая человеку для определения содержания будущего обучения, путем его активного участия в планировании и осуществлении учебного процесса.

Сущность, содержание и основные направления модульного обучения при профессиональной переподготовке определяют особенности применения модульного подхода при организации учебного процесса, разработку учебных планов и программ и организацию обучения как реализацию последовательности отдельных модулей.

Освоение каждой отдельной сложной системы профессиональных знаний и умений, относящихся к одной предметной области, к отдельным сложным профессиональным действиям, обычно предполагает обучение на нескольких модулях. При этом последовательность их прохождения разрабатывается с

¹ Дубенский Ю.П. Сущность процесса обучения // Психодидактика высшего и среднего образования. Тезисы второй Всероссийской научно-практической конференции. - Барнаул, 25-27 марта 1998. - С. 39 - 40.

учетом ее возможной вариативности, то есть отдельные модули могут меняться местами, если это позволяет общая логика формирования системы профессиональных знаний и действий. Кроме того, подобный принцип вариативности может применяться при планировании очередности обучения по всей совокупности модулей, относящихся к профессиональной переподготовке по конкретной специальности.

Модульная адаптивная система Очерченная выше модульная технология несет в себе потенциал конструктивной гибкости содержания и процесса. В итоге адаптивная система, разработанная на ее основе, повышает уровень своей адаптивности. Такую систему можно назвать модульной адаптивной системой профессионального обучения. Ее модель отображена на рис. 6. Компонентами системы являются:

- 1) мониторинг и прогноз рынка труда;
- 2) трехблочная модель специалиста (профессиональные знания, умения и навыки; умения самообразования; адаптационные умения); начальная профдиагностика, профориентация и профконсультация абитуриентов и слушателей;
- 3) модульные учебные планы и программы;
- 4) учебные модули и банк учебных модулей;
- 5) модульный процесс профессиональной подготовки;
- 6) анализ успешности профессиональной деятельности выпускников.

Основное значение данной модели, с нашей точки зрения, заключается не столько в выделении и описании технологии работы каждого отдельно взятого компонента, сколько в показе четкой зависимости каждого последующего компонента от предыдущего. Кроме того, при дальнейшей детализации модель способна отразить взаимосвязи каждого свойства предыдущего компонента со свойствами последующего.

Заметим, что от приведенной в начале главы адаптивной системы эта система отличается прежде всего явным своеобразием четвертого, пятого и шестого компонентов. В целом, как и предыдущая, данная система с точки зрения процесса реализации представляет собой алгоритм, который можно назвать общей модульной технологией организации адаптивной системы.

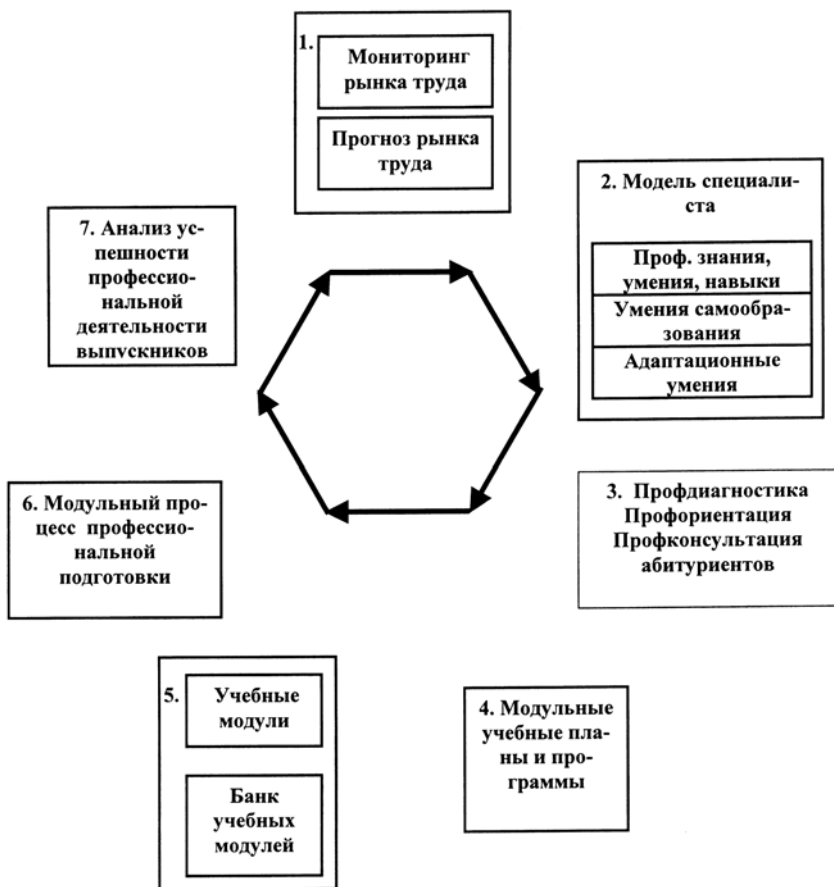


Рис. 6. Модульная адаптивная система профессионального обучения.

Учитывая ограниченный объем данной главы, кратко опишем каждый ее блок, а затем подробнее рассмотрим ее специфику, используя описание четвертого, пятого и шестого компонентов – этапов организации обучения гражданским специалистам уволенных в запас военнослужащих. Именно они опре-

деляют специфику общей технологии и всей адаптивной системы, которая в свою очередь не может не влиять на их своеобразие.

Постоянный мониторинг рынка труда, который является первым и заключительным этапом семикомпонентной модели, - это крайне актуальный и крайне сложный этап для образовательных учреждений любой формы собственности. С одной стороны, на образовательное учреждение ложится не свойственная ему функция аналитических, статистических и экономических исследований. Это требует дополнительных профессиональных знаний, умений и навыков у всего управленческого аппарата, поиска дополнительных финансовых ресурсов на создание специализированного подразделения или выделение ставки, структурных изменений в образовательном учреждении. С другой стороны, это единственный путь для создания конкурентноспособного образовательного учреждения.

Роль второго компонента – этапа системы модульной подготовки специалистов – заключается в создании модели специалиста, которая разрабатывается на базе данных, полученных на первом этапе (мониторинг и прогноз рынка труда). Целесообразно обратить внимание на необходимость создания трехблочной модели специалиста, отражающей не только его базовые профессиональные знания, умения, навыки и требуемую степень владения ими, но – отдельно – и специальные умения, направленные на формирование саморазвивающейся личности, индивидуального стиля познавательной деятельности, профессионала высокого класса. Кроме того, в профессиональной деятельности необходимо постоянно поддерживать внутреннюю готовность подстройки под постоянно меняющиеся условия. И эту готовность нужно развивать в процессе профессионального обучения.

Все указанные выше составляющие модели специалиста должны быть отражены в квалификационной характеристике специальности. Она далее трансформируется в учебные цели образовательного учреждения и является основанием для формирования модульных учебных планов и программ.

Кроме нормативно заданных требований, отраженных в модели специалиста, для образовательного учреждения, строящего свою деятельность как адаптационную и стремящегося к

индивидуализации обучения, крайне важно знать исходные характеристики своих абитуриентов, в данном случае уволенных в запас военнослужащих. Необходимо диагностировать исходный уровень их знаний, навыков и умений, выявить индивидуальные предпочтения и способности, предварительно задать направление профессиональной подготовки. Уволенные в запас военнослужащие – это в большинстве люди с высшим образованием, их индивидуальный опыт и знания различны. Максимально полно учесть их – значит сделать подготовку адаптивной к индивидуальным возможностям и стремлениям и, следовательно, сократить ее срок и повысить ее эффективность. Эти задачи выполняет третий компонент модульной адаптивной системы обучения – этап профдиагностики, профориентации и профконсультации абитуриентов.

Модульные учебные планы и программы – это четвертый компонент модульной адаптивной системы подготовки специалиста.

Необходимо отметить, что существует стандарт формы учебных планов и программ. Чисто внешне учебные планы и программы для дополнительного профессионального образования, разработанные с учетом модульного подхода, и традиционные учебные планы и программы практически не отличаются. И в том и в другом случае существует разделение на блоки: социально-экономический, общепрофессиональный, профилирующий, дисциплины на выбор, практика, дипломное проектирование. В обоих случаях в учебных планах и программах указано количество часов на каждый модуль или предмет, соотношение количества лекционных и практических занятий. Основное, что кардинально отличает модульные учебные планы и программы от традиционных, это набор модулей, который в модульной учебной программе может и должен находиться в жесткой взаимосвязи с первым и вторым компонентами системы профессиональной подготовки. При этом модульный учебный план – это тот учебный план, который полностью состоит из модулей и только из них.

Пятый компонент модели – это учебные модули. Модули являются законченными фрагментами программ и процесса профессиональной подготовки специалиста, востребованного рынком труда. Модуль, имеющий свои логические начало и ко-

нец, а также четкие цели, находится в жесткой взаимосвязи с учебными планами и программами, диагностикой и ориентацией абитуриентов, трехблочной моделью специалиста и потребностями рынка труда, выявленными на этапе мониторинга и прогноза рынка труда.

Шестым компонентом модульной адаптивной системы обучения уволенных в запас гражданским специальностям является модульный процесс профессиональной подготовки. Модульный процесс – это термин, практически не встречавшийся ранее в литературе по модульному обучению. Но именно модульный процесс профессиональной подготовки наиболее ярко выявляет многие возможности модульного обучения.

Последний, седьмой, компонент модульной адаптивной системы профессиональной подготовки – анализ успешности профессиональной деятельности выпускников – призван оценить как степень достижения целей учащегося, так и качество работы образовательного учреждения. Это является основой для внесения необходимых изменений во все другие компоненты модели.

Модульные учебные планы и программы

Для данного компонента описываемой модели ведущей задачей является трансформация описаний знаний, умений и навыков, отраженных в модели специалиста, в модульный учебный план, т.е. план, составленный только из учебных модулей. В качестве метода трансформации может быть выбрано матричное преобразование.

Матрица трансформации умений и навыков в учебные модули предоставляет возможность спланировать с учетом необходимого количества повторов, на каких модулях какие знания, умения и навыки будут формироваться и развиваться. Предположим, в модели специалиста выделено как обязательное умение «планирование деятельности». Из сформулированного описания умения вытекает возможность формировать его на следующих модулях: менеджмент; бизнес-планирование; управленческий учет.

Вполне возможно, что для более прочного формирования указанного умения необходимо отработать его также на модуле "кадровый менеджмент". Таким образом, матрица трансформации также дает возможность внести частичные изменения в

содержание других модулей для более прочного формирования данного и других умений.

Следует отметить, что в ряде случаев учебный план формируется полностью из модулей, разработанных под вновь сформулированные учебные цели. В других случаях учебный план формируется из уже готовых модулей при некотором изменении их содержания в соответствии с откорректированными учебными целями. В иных случаях учебный план формируется как из вновь создаваемых, так и из готовых модулей.

Модульный учебный план с четко определенным стандартом знаний, умений и навыков, необходимых для работы по данной специальности, и выраженный в определенном наборе модулей, дает возможность каждому составить индивидуальный график обучения. Например, базовый курс обучения состоит из 29 модулей:

- блок А – модули А5 – А15 (11 модулей);
- блок Б – модули Б3 – Б9 (7 модулей);
- блок В – модули В4 – В8 (5 модулей);
- блок Г – модули Г3- Г8 (6 модулей).

При этом вполне возможно, что по блоку модулей Б учащемуся необходимо взять два модуля подготовки, а по блоку модулей А он начнет обучение не с А5, а с А14 и, как результат, увеличит свою конкурентоспособность на рынке труда. Следовательно, чтобы достичь одного и того же результата, одному необходим курс в 270 учебных часов, другому – в 540 учебных часов, третьему – в 810 учебных часов.

Таким образом, разработка модульных учебных планов и программ предоставляет возможность гибко подстраивать профессиональную подготовку как под требования рынка труда, так и под индивидуальные особенности учащихся.

Учебные модули и банк учебных модулей

Как уже отмечалось, каждый учебный модуль, представляющий определенный объем информации и формирующий умения и навыки для успешного выполнения деятельности в какой-либо отрасли, должен четко реализовывать потребности рынка труда. Эти потребности выявляются на первом этапе (мониторинг и прогноз), содержательно формулируются на втором (трехблочная модель специалиста) и в последующем трансформируются в учебные цели модуля.

Рамки данной главы не позволяют подробно рассмотреть крайне важный вопрос технологии формирования учебных целей каждого модуля и взаимосвязи целей каждого учебного модуля с целями, сформулированными на уровне разработки учебных планов и программ. Постановка учебных целей как на уровне учебных программ, так и на уровне отдельных модулей и технология подбора содержания модуля является объектом дальнейшей детализации в рамках предлагаемого подхода. По своей сути это следующий уровень анализа и синтеза.

Также целесообразно отметить, что определение понятия «модуль», предложенное в данной главе, не претендует на окончательность и универсальность, но уже и не является синонимом понятия «предмет» или «блок».

Скорость реакции образовательной системы на изменения окружающей среды является показателем величины ее инновационного потенциала. Для модульных систем профессиональной подготовки существует хорошая возможность повысить свой инновационный потенциал путем создания и использования банка модулей.

Банк модулей – это совокупность всех полностью разработанных модулей, имеющих в образовательном учреждении. Эти модули могут использоваться с небольшой коррекцией в разных учебных планах и программах при подготовке различных специалистов. Благодаря этому образовательному учреждению удастся сократить срок внедрения новых учебных программ с нескольких месяцев до нескольких недель. Так, например, в банке учебных модулей петербургского образовательного центра «ОМИС», в котором получают новые специальности и повышают квалификацию различные категории взрослого населения, в том числе уволенные в запас военнослужащие, находится около 60 модулей, что позволяет повысить скорость реакции учебного заведения на изменяющиеся условия.

Модульный процесс профессиональной подготовки – это возможность для каждого учащегося начать обучение по любой программе с любой недели года. Это возможность учиться утром, днем или вечером, оперативно менять режим обучения, делать перерывы в обучении в случае необходимости, а также начинать обучение с любых модулей по выбо-

ру. По существу, это - обучение каждого учащегося по индивидуальному графику, который неповторим и разработан именно для него с учетом его профессионального опыта, его знаний, умений, навыков и желаний.

Требуется подчеркнуть, что организация модульного процесса профессиональной подготовки возможна только при детальном учете особенностей всех предыдущих компонентов модульной адаптивной системы обучения во всех их взаимосвязях. Организация модульного процесса профессиональной подготовки направлена на основную цель, единую как для учебного заведения, так и для самого учащегося: формирование компетентного специалиста.

Конструктивность модульной системы обучения предоставляет возможность формировать как частные знания, так и умения, и навыки. Детальность разработки учебных модулей и модульных учебных программ, с точки зрения целей, содержания, методов преподавания и технических средств, позволяет также осуществить разработку различных вариантов последовательности прохождения учебных модулей. Это обусловлено тем, что модули являются только частично зависимыми друг от друга, то есть одни модули связаны между собой логикой изучения, а другие нет. Эту частичную зависимость модулей отображают сетевые графы модульного процесса подготовки.

На основе частичной зависимости-независимости модулей строится модульное расписание учебного процесса, графическая модель которого представлена в Табл. 10. Следует подчеркнуть, что оно позволяет осуществлять обучение на основе индивидуальных графиков. Условный образец индивидуального пути прохождения модулей учащимся отмечен в указанной модели серым цветом.

В заключение отметим, что экспериментальная апробация описанной в данной главе модульной технологии организации адаптивной системы обучения уволенных в запас военнослужащих гражданским специальностям показала ее эффективность. По сравнению с традиционной технологией организации учебного процесса и объем и сохранность формируемых знаний и умений повысились на 22%. Кроме того, почти в три раза возрос уровень активности выпускников в ходе трудоустройства, а общие его результаты повысились на 21%, достигнув

уровня 94% трудоустроенных от общего числа прошедших переподготовку.

Таблица 10.

Пример модульного расписания
(в клетках – коды модулей)

	Аудитория № 1			Аудитория № 2			Аудитория № 3		
	Утро	День	Вечер	Утро	День	Вечер	Утро	День	Вечер
Пн-Пт	АБ1	АБ8	АБ3.1	ИТ1	ИТ9	ИТ4	ИЯ6.1	ИЯ1.1	ИЯ7
Пн-Пт	АБ2.1	АБ4	АБ3.2	ИТ2	ИТ10	ИТ5	ИЯ6.2	ИЯ1.2	ИЯ8
Пн-Пт	АБ2.2	АБ1	АБ4	ИТ4	ИТ1	ИТ3	ИЯ5	ИЯ3.1	ИЯ1.1
Пн-Пт	АБ4	АБ2.1	АБ5	ИТ5	ИТ2	ИТ6	ИЯ1.1	ИЯ3.2	ИЯ1.2
Пн-Пт	АБ7	АБ2.2	АБ6	ИТ6	ИТ3	ИТ1	ИЯ1.2	ИЯ2	ИЯ3.1
Пн-Пт	АБ3.1	АБ4	АБ1	ИТ1	ИТ7	ИТ2	ИЯ2	ИЯ1.1	ИЯ3.2
Пн-Пт	АБ3.2	АБ6	АБ2.1	ИТ8	ИТ12	ИТ4	ИЯ3.1	ИЯ1.2	ИЯ2
Пн-Пт	АБ5	АБ3.1	АБ2-2	ИТ9	ИТ1	ИТ5	ИЯ3-2	ИЯ2	ИЯ4.1
Пн-Пт	АБ6	АБ3.2	АБ7	ИТ2	ИТ10	ИТ8	ИЯ4.1	ИЯ.1	ИЯ4.2
Пн-Пт	АБ3	АБ5	АБ1	ИТ11	ИТ3	ИТ1	ИЯ4.2	ИЯ3.1	ИЯ6.1

— • —

Глава 3. Адаптивные модели подготовки военных специалистов в современных условиях

Наряду с реформами системы высшего и высшего профессионального образования в России идет реформа военного образования. Стратегия развития военного образования вписывается в рамки национальной государственной политики в образовательной сфере и отражена в концепции развития системы военного образования Вооруженных Сил Российской Федерации, главными положениями которой являются вопросы повышения качества подготовки военных специалистов. В условиях постоянного недофинансирования по различным источникам комплектования, перехода на новую военную доктрину руководством страны ставится задача сохранения высокой боеспособности Вооруженных Сил, сохранения научных и педагогических кадров военно-учебных заведений.

Цели и задачи военного образования Кардинально меняются роль и функции офицерских кадров. Уходит в прошлое стиль деятельности командиров и военных инженеров, основанный лишь на командно-административных методах работы с людьми. Новые подходы к ней открывают перспективы для реализации потенциальных возможностей каждой личности и всего воинского коллектива в целом. Развитый духовный мир специалиста определяет его производственную ценность, выступает в качестве важнейшего фактора оптимизации военно-профессиональной деятельности.

Сложившаяся система высшего военного образования в России является уникальной, что признано во всем мире. Конечно, в связи с изменением социально-политических условий в стране и переходом общества в новую информационную фазу своего развития необходимо переосмыслить и переориентировать некоторые традиционные подходы к процессуальному и содержательному компонентам военного образования, которые тормозят поступательное движение, но важно сохранить и развить такие позитивные его черты, как:

- высокое качество, высокий средний уровень подготовки специалистов (распределение по уровню подготовки выпускников военных вузов имеет меньшую дисперсию по сравнению с гражданскими вузами);

- гармоничное сочетание фундаментальных знаний и практических, конкретных умений и навыков;
- оптимальное сочетание в развитии интеллектуальных, нравственных, физических качеств личности, воспитание патриотизма и самоотверженности.

Сущность новой военной образовательной доктрины, выражается в принципах и положениях, которые должны обеспечить выживание и развитие системы военного образования.

Для выхода из создавшегося положения прежде всего требуется переосмыслить традиционные подходы к обучению и воспитанию в системе военного образования, провести глубокий социально-психологический анализ процесса обучения, внедрить и разработать новые технологии психолого-педагогического сопровождения и программно-целевого управления образовательным процессом. При переходе к профессиональной армии социальным заказом общества является новый тип личности офицера – руководителя высокой квалификации, обладающего инициативой, трудолюбием, умением управлять коллективом профессионалов. В связи с этим предъявляются повышенные требования к общеобразовательной, общетехнической и специальной подготовке курсантов высших военно-учебных заведений (ВВУЗ).

Образовательная среда ВВУЗа существенно отличается от соответствующей среды гражданского учебного заведения в первую очередь свойством *инфологичности*⁵⁸ - максимальной приближенности среды подготовки специалиста к среде его профессиональной деятельности, когда обучение совмещается с военной службой. Главной отличительной особенностью организации работы в высшем военно-учебном заведении является то, что свою деятельность оно осуществляет не только в соответствии с нормативными и правовыми актами Российской Федерации, но также руководствуется приказами и директивами Министра обороны Российской Федерации.

⁵⁸ Инфологическая среда образовательного процесса в военном вузе – совокупность информационного пространства и функциональных задач оперативной подготовки, а также средств (технологий) обработки информации.

Второе отличие состоит в *двойной ориентации* образовательного процесса, когда обучение курсантов осуществляется по двум специальностям - военной и гражданской. В те же сроки, что в гражданских вузах, в рамках единого образовательного пространства военного учебного заведения необходимо подготовить гражданского и военного специалиста в одном лице, одновременно выполнить жесткие нормативы государственных образовательных стандартов и квалификационные требования к военно-профессиональной деятельности выпускников.

Третья особенность заключается в том, что военный вуз осуществляет функции, связанные с формированием специфических психологических свойств личности курсанта как будущего офицера, формированием его мировоззрения, ростом культурного уровня, т.е. педагогическая система высшего военно-профессионального образования в качестве подсистемы содержит развитую инфраструктуру *воспитания*.

В таких условиях неоспоримую актуальность приобретают исследования, связанные с разработкой категории «адаптация» на всех ступенях общей структуры педагогической системы высшего военно-профессионального образования.

Неподготовленность к резкому изменению характера преподавания и уровню требований, обнаружение пробелов в знаниях, неумение самостоятельно организовать труд и, как следствие, неудачи, разочарование, растерянность – вот противоположный полюс, серьезные препятствия на пути к адаптации, преодоление которых требует положительных психологических качеств, прежде всего волевых, и поддержки коллектива курсантов и преподавателей ВВУЗа. Таким образом, адаптация курсантов ВВУЗа рассматривается нами как процесс преодоления особой, иногда стрессовой ситуации, требующей вмешательства в нее со стороны преподавателей, руководства образовательным учреждением, общественности с целью создания более благоприятной для субъекта адаптации обстановки.

Виды адаптации курсантов В соответствии с предметом адаптации выделяют следующие ее виды:

1. адаптация к учебной деятельности (образовательному процессу);
2. адаптация к военной профессии (избранной специальности);
3. адаптация к жизненной среде (условиям быта, отдыха, учения);
4. адаптация к коллективу (социально-психологическая адаптация).

Все эти виды адаптации взаимосвязаны и взаимодействуют между собой. В зависимости от предшествующего опыта и индивидуальных особенностей один из видов адаптации может стать доминирующим или даже исключительным, но обычно затруднения в одной сфере жизни или деятельности становятся причиной затруднений в другой. Разочарование в избранной профессии влечет за собой потерю интереса к учебной деятельности; бытовые затруднения также могут повлечь за собой учебную неуспеваемость, а неудачи в учении – социально-психологический дискомфорт.

Преподаватели общенаучных и общетехнических дисциплин иногда недооценивают социальные и профессиональные аспекты адаптации курсантов ВВУЗа, хотя в ряде исследований установлены условия адаптации к профессии и выяснено ее значение для будущего специалиста.

Профессиональная адаптация означает приспособление к характеру и содержанию профессиональной деятельности и выполнению требований, которые предъявляет профессиональная роль (инженера, офицера, педагога и т.д.). Установлено, что уровень интеллектуального развития выпускников имеет первостепенное значение для ускорения процесса профессиональной адаптации. С другой стороны, социально-психологическая адаптация зависит не только от уровня интеллектуального развития самого студента, но и от общего уровня развития коллектива (группы), в котором происходит адаптация.

Часто адаптацию курсантов ВВУЗа считают процессом «вхождения личности» в совокупность ролей и форм деятельности, творческим приспособлением индивида к особенностям из-

бранной им профессии и специальности. Результатом адаптации студента является положительное отношение к выбранной специальности, увлеченность ею, и этот результат фиксируется показателями успеваемости.

Анализ социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме адаптации приводит к выводу, что изучение процесса адаптации курсантов ВВУЗа является комплексной проблемой и включает в себя аспекты, изучаемые различными науками. В основном выделяются социальный, психологический, социально-психологический, социально-профессиональный и педагогический аспекты проблемы.

Социальный аспект адаптации выражается в акцептации (от англ. accept – принимать) субъектом социальных целей и ценностных ориентаций, усвоении социальной значимости своей деятельности, направленной на овладение системой знаний, умений, личностных качеств будущего военного специалиста.

Психологический аспект адаптации рассматривает зависимость адаптационных процессов от психологических особенностей личности.

Социально-психологический аспект предполагает формирование отношений в коллективе курсантов, установление и поддержание определенного социального статуса субъекта в социальной среде.

Социально-профессиональный аспект заключается в перестройке психологических свойств и качеств личности в соответствии с требованиями профессиональной деятельности. Перестройке подвергается система навыков, умений, привычек с целью ориентации деятельности и поведения на будущую профессию.

Педагогический аспект призван обеспечить преемственность в системе школа-вуз, подготовить обучающегося к новым формам и методам работы, способствовать выработке навыков самостоятельной работы, самоконтроля и самообразования.

Таким образом, процесс комплексной адаптации в военных учебных заведениях определяются следующие направления:

- адаптация к общевоинским требованиям, регламентирующим повседневное поведение военнослужащих;

- профессиональная адаптация, связанная с освоением военной специальности и формированием соответствующих индивидуально-психологических качеств;
- социально-психологическая адаптация, обусловленная вхождением в воинский коллектив и усвоением специфических групповых норм поведения и стиля взаимоотношений.

Первое направление можно охарактеризовать как начальный этап профессиональной и социально-психологической адаптации, сущность которой определяется прежде всего знакомством индивида с новой средой. Исходным моментом здесь, как правило, является неадекватное, часто идеализированно-романтическое представление о процессе обучения в военном вузе, а конечным – реальное знание основных требований новой среды, полученное на опыте, приобретенном непосредственно в ходе обучения.

Большинство курсантов на первом этапе обучения отличаются дисциплинированностью, исполнительностью, старательностью, высоким уровнем интереса к деятельности в новых условиях. На втором этапе эффект новизны обстановки теряет свою значимость, обучающийся на практике познает различные аспекты военной деятельности и начинает адекватно оценивать свое функциональное место и свою роль в новой среде. Если реально сложившееся и ожидаемое положение курсанта не коррелируют, то система начинает его тяготить. Происходит актуализация отдельных привычек и стереотипов поведения, неприемлемых в воинской среде и приглушенных в начале обучения. Растет число проявлений недостаточной успеваемости, недисциплинированности, конфликтности, вспыльчивости. Возникает противоречие между высоким уровнем внешних требований к военной деятельности и недостаточно развитыми внутренними мобилизационными способностями. Проявляется ситуация, когда личностные программы адаптации не в состоянии обеспечить выполнение цели регламентированной деятельности. Данный этап является наиболее напряженным в общей динамике процесса установления профессиональной пригодности.

Для разрешения этого противоречия необходимо сформировать новые программы, способные обеспечить адекватный ответ организма, однако это возможно при условии разрушения

старых стереотипов, оказавшихся неоптимальными. Возникает сложное и достаточно трагическое для молодого организма состояние, когда старые программы уже разрушены, а новые еще не созданы или не совершенны. В этот период в комплекс адаптационных компонентов включается поведенческая адаптация, проявляющаяся в различных формах на всех этапах адаптационного процесса, вплоть до стадии стабильной адаптации. Главной отличительной особенностью поведенческой адаптации является не только и не столько ориентация на установление «равновесия» с существующими условиями, сколько установка на перспективу дальнейшего развития событий, т.е. работу в режиме прогнозирования. Начинает формироваться новая программа разворачивания регулирующих механизмов, строится новая структура адаптационного регулирования. Этот процесс в силу своей инертности растягивается на достаточно длительное время и осуществляется методом проб и ошибок. В итоге наступает третий (завершающий) этап профессиональной и социально-психологической адаптации – стабильной адаптации. Продолжительность его носит индивидуальный характер и во многом зависит от успешности разрешения внутренних противоречий на предыдущем этапе.

Основное содержание третьего этапа адаптации составляют проверка и, в случае успешности, закрепление тех навыков, умений, личностных качеств, которые сложились в процессе разрешения противоречий предыдущего периода. Этот период характеризуется относительной стабильностью.

Основной задачей управления адаптацией в каждой конкретной ситуации является осуществление внешней коррекции этого процесса с целью его оптимизации, рассматриваемой на множествах предопределенностей и сформированных в процессе жизнедеятельности новых свойств личности. В качестве целевой функции здесь выступает структурно-функциональная оптимизация личности. Итогом является формулировка правил выбора управляющих влияний, т.е. стратегией управления. Структурно-функциональная минимизация обеспечивает наилучшее взаимодействие в физиологических системах, что характерно для адаптированного организма с наилучшей стратегией управления – прогностической, которая использует информацию о прошлом для организации процессов в будущем.

Исследования, проведенные в последние годы в Военно-медицинской академии и Военном университете связи, свидетельствуют о том, что показатели пригодности допризывной молодежи к различным группам военных специальностей имеют тенденцию к снижению. Доказано, что успешность обучения курсантов на первом и выпускном курсах опосредована различными профессионально-важными качествами.

На первых курсах успешность в обучении на 65% определяется достаточным уровнем развития интеллектуально-познавательных качеств курсантов и таких личностных характеристик, как коммуникабельность и моральная нормативность, хороший контроль над эмоциями и отсутствие склонностей к негативным психическим реакциям. В то же время на выпускных курсах ведущими показателями, детерминирующими успешность обучения, являются уже социально-психологические характеристики.

Курсанты с высокой успеваемостью существенно отличаются от недостаточно успевающих лиц по стилевым характеристикам деятельности (в среднем на 31-48 %). Такие курсанты ориентированы в основном на показатели эффективности и надежности деятельности, тогда как слабо успевающие – на продуктивность.

Этапы формирования военного специалиста	Исходя из реально существующей практики, весь учебный процесс в военных вузах инженерной ориентации разбивается на три этапа, протекающих параллельно:
---	--

- 1) формирование военного специалиста-офицера;
- 2) формирование военного инженера;
- 3) формирование гражданина России.

Каждый из этапов требует принципиально различного концептуального подхода.

В качестве одной из глубинных причин, вызывающих отмеченные противоречия на первом этапе формирования у обучающегося военного профессионализма (компетентности), по нашему мнению, можно назвать требование государственного образовательного стандарта для высших учебных заведений, касающееся фундаментализации знаний⁵⁹. При этом в данное

⁵⁹ Федеральный закон РФ № 12 от 13 янв. 1996 г. «Об образовании» // Собрание законодательства РФ. - М., 1996. - № 3. - С.693-735.

понятие вкладывается известный смысл: фундаментальными признаются те «чистые» знания, которыми располагает наука (предмет, задачи, категории, принципы, теоретические концепции и т.д.). Такая позиция приводит к тому, что в учебную программу включаются теоретико-обобщенные знания, т.е. знания, одинаковые для специалистов разного уровня и квалификации. Получается, что целый ряд научных дисциплин для различных специалистов преподаются практически одинаково. В то же время известно, что на практике различным военным специалистам требуются специфичные, только для них нужные научные сведения⁶⁰.

В этом смысле адаптация по содержанию на этапе формирования сугубо военных компетенций в общих чертах выражается в следующем: преподавать необходимо особым образом сконструированное комплексное, четко сбалансированное научное и прагматическое знание. Такое знание представляет собой часть научно-практического знания, имеющего мировоззренческо-методологическое и конкретно-практическое значение для личности обучающегося. По сути, оно выступает в виде концептуальных взглядов и позиций; оценок, констатации и суждений; научных рекомендаций; идей, извлеченных из положительного практического опыта военно-профессиональной деятельности; алгоритмов и вариаций действия в условиях несения службы.

Такой подход позволит решить следующие педагогические задачи:

- приобрести достаточный уровень компетентности в теоретическом и практическом планах;
- усвоить концептуальный подход к решению типичных личностно-значимых и военно-профессиональных проблем;
- вооружиться научно обоснованными и опробованными на опыте практическими рекомендациями.

От традиционного рассмотрения преподаваемого знания предлагаемый подход отличается тем, что, во-первых, знание здесь не развернуто, т.е. не представляет собой цепь логических суждений, доказательств. Оно предъявляет будущим офи-

⁶⁰ Аксенов К.В. Организация военно-профессиональной подготовки офицеров в вузе командного профиля. Монография. - Ярославль: Изд-во ФВФЭУ, 2002. - С.82.

церам заключительную часть научного поиска или практического опыта. Во-вторых, получаемое знание является для обучающихся лично значимым. В-третьих, оно, как правило, актуализировано, типизировано, находится в постоянном развитии и учитывает новизну в содержании на разных этапах военно-профессиональной подготовки будущих офицеров.

Второй этап подготовки существенно отличается от первого. Если первый носит явно выраженный прагматический характер, то второй - ориентирован в сторону развития креативных свойств личности. Как известно, одной из основных граней профессиональной деятельности инженера (от латинского *ingenium* - способность, изобретательность) является решение новых научно-технических задач. В этом смысле курсанты должны владеть инструментально-методологическими средствами научно-технического творчества, конкретными приемами и методами эвристической и инновационной деятельности, а также способами научной организации творческого труда.

Основная задача этого этапа - вовлечение слушателей в процессе их обучения в творческую деятельность, приобщение к научно-исследовательской и экспериментальной работе, к изобретательскому делу, расширению научно-технического кругозора и самостоятельности при реализации своих творческих замыслов. Естественно, что такая подготовка должна строиться иначе. Здесь в качестве основного из подходов выделим фундаментальный подход, ориентацию на теоретическую составляющую знания, на логику исследований, доказательств, методологии постановки и проведения научно-технических экспериментов, обработке данных и принятии решений, оформлении научных результатов. Перечисленные задачи решаются в процессе преподавания дисциплин естественнонаучного цикла, так и в процессе преподавания специальных инженерных и технических дисциплин. Однако в современное время этого становится недостаточно, возникает настоятельная необходимость формирования специальных курсов, ориентированных на развитие у обучающихся креативных способностей. В соответствии с этим подходом может быть предложена к реализации учебная программа, разработанная в Военном университете связи⁶¹, основу

⁶¹ Долматов А.В. Внедрение курса основ изобретательского творчества и инноватики в образовательный процесс военного вуза / Инновационная деятельность в Вооруженных Силах РФ. - СПб., 2001. - С.138.

которой составляют следующие блоки, представленные в таблице 11.

Третий этап относится к сфере воспитания и предполагает, в свою очередь, работу по трем направлениям:

- ментальному - формирование образа мышления;
- социальному - формирование нормы организованного поведения;
- гуманистическому - формирование духовности и нравственности.

Таблица 11.

Основы изобретательского творчества и инноватики

Философские основы творчества	История развития методов творческой деятельности. Основы методологии научно-технической деятельности. Общая характеристика, способы анализа и постановки, этапы решения проблем, задач. Методы творческого решения управленческих, организационных, научно-технических задач. Эвристические и алгоритмические, коллективные и индивидуальные методы. Подходы к оценке их эффективности. Основы теории решения изобретательских задач. Достоинства, недостатки, условия применимости. Компьютерные средства поддержки научно-технического творчества
Основные составляющие формирования творческой личности	Логика и интуиция. Стили мышления. Повышение проектности и прогностичности интеллекта, особенности формирования активного поискового стиля мышления. Методы активизации подсознания. Передовые технологии самостоятельной работы: самообучение, развитие памяти, фантазии, преодоление инерции мышления. Менеджмент времени, научная организация труда. Условия продуктивной работы творческого коллектива. Методы управления персоналом. Кадровая политика, современные управленческие технологии.
Инновационный менеджмент	Интеллектуальная собственность. Объекты промышленной собственности: изобретения, промышленные образцы, товарные знаки. Патентование и лицензирование. Авторское право. Юридическая защита прав автора

Не вдаваясь в подробное рассмотрение последнего этапа, отметим, что все перечисленные виды (направления) адаптации структурируются, в свою очередь, согласно индивидуальным типам личности обучающихся, опираясь на присущий им интеллект, стиль мышления, характер, темперамент, уровень социального статуса, профессиональные и должностные запросы...

В образовательных учреждениях с жесткой субординацией, например, в военных учебных заведениях, отношения в которых регламентируются уставом, процесс адаптации индивида к среде протекает, как правило, тяжело. Вхождение в нее требует специальной педагогической инструментации, которая приводит к изменению среды и появлению таких видов профессиональной деятельности, как педагогическая поддержка, коррекция, различные виды «сопровождений», выполняющих по сути охранительную и компенсирующую функции по отношению к развитию личности.

Для успешного преодоления возникающих трудностей предлагается организовать *программно-целевое управление адаптационным процессом*, которое представляет собой *систему административного сопровождения*. Суть системы заключается в том, что на основе постоянного ежедневного мониторинга качества учебной и служебной деятельности курсантов администрацией для каждой учебной группы разрабатывается программно-целевой проект, включающий в себя следующие этапы:

1. Анализ существующего психологического климата и образовательного уровня в каждом подразделении.
2. Выявление факторов, ведущих к низкой успеваемости и неудовлетворительной служебной деятельности курсантов.
3. Разработка индивидуальных программ, содействующих ускорению процессов адаптации к требованиям высшего военного учебного заведения.
4. Планирование реализации выбранной стратегии путем конкретизации учебно-воспитательных задач, определения сроков, условий и средств достижения поставленных целей.

Каждый этап включает следующие компоненты:

1. *Ментальный* - подразумевающий выработку у курсантов устойчивого познавательного интереса и стремления получать

качественные знания; укрепляющий уверенность в правильном выборе профессии.

2. *Психологический* - способствующий развитию коммуникативных качеств и умения работать в коллективе.

3. *Физический* - формирующий способность выдерживать продолжительный напряженный ритм работы и вырабатывающий умения планировать свою деятельность.

Информатизация обучения военных специалистов В современных условиях четко прослеживается идея проектирования информационных сред, информационных пространств как неотъемлемой части включения компьютерных технологий в сферу военного образования. В научных исследованиях вводится понятие «информационно-образовательная среда дистанционного обучения» (А.А.Ахаян). В работах В.А.Козырева различаются понятия «образовательное пространство» и «образовательная среда». Принято подчеркивать существенный признак образовательной среды – наличие компьютерных обучающих сред и других источников информации. В этом плане раскрываются возможности среды как средства общения с человеческим знанием, средства хранения, структурирования и переработки информации.

Информационная среда имеет всеобъемлющий характер как модель процесса обучения курсантов ВВУЗа и обладает рядом следующих фундаментальных признаков:

- *социально-педагогическая и общекультурная ориентация*, выражающаяся в сохранении и развитии идей классической педагогики и дидактики, включения нового педагогического знания – информационной педагогики, информологии, эдукологии (В.А.Извозчиков);
- *психологичность* среды как проявление дружественного интерфейса, развитие интерактивных функций обучения, создание эффективного управления процессом усвоения информации, формирование алгоритмов обучения;
- *технологичность* среды как отражение требований современных информационных технологий, Internet-технологий, мультимедиа-технологий и т.д.;
- *категориальность* среды – наличие определенного уровня развития информационно-педагогического тезауруса;

- *методологическая концептуальность* проектирования структуры элементов среды и их взаимодействия (краткое описание идей, парадигм, принципов обучения, реализуемых в этой среде);
- *содержательно-процессуальная адаптивность*, соотнесенность с качествами развития личности;
- *управляемость* как развитие динамических качеств среды, внутренних и внешних связей, включение элементов коррекции, дополнений, модернизаций и прогноза.

Непрерывное образование военных специалистов

Важно проследить динамику становления указанных качеств педагогических образовательных сред на разных этапах непрерывного образования военных специалистов. Раскроем предварительно современные подходы к содержанию понятия «непрерывное образование». Непрерывность как философская категория означает целостность, стадийность, упорядоченность того или иного процесса или явления. Непрерывность с точки зрения учебной деятельности характеризует последовательность, этапность, процесс наращивания знаний, умений, навыков. В современных социологических исследованиях (В.Г.Онушкин, Е.И.Огарев) непрерывное образование рассматривается как целостный пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Существенно подчеркнуть, что в непрерывном образовании личности рассматривается ее внутренняя субъектная деятельность, которая непрерывно обогащается, пополняется, развивается.

Выделим целевые ориентации непрерывного образования: освоение новых ступеней и уровней образования при получении соответствующей квалификации; возможность смены специализации или профиля в рамках послевузовского образования; совершенствование профессиональной квалификации (послевузовское и дополнительное профессиональное образование); переквалификация военных специалистов на гражданские профессии на основе базовой подготовки; процесс индивидуального профессионального развития личности в соответствии с жизненными планами.

Перечислим ведущие принципы непрерывного военного образования, обеспечивающие его практическую реализацию: *це-*

лостность организационных и содержательно-технологических составляющих; *многоуровневость* в формировании и развитии качеств личности (формирование мотивов и интересов к учению, создание ориентировочных основ деятельности, формирование базовой подготовки, развитие высокого уровня социализации, способности к жизненному и профессиональному самоопределению); *дополнительность* (расширение и углубление специальных базовых знаний, доучивание специалиста, расширение круга обязанностей); *мобильность* (возможность эффективной смены уровня или профиля образования); *интегративность* (создание интегративных образовательных программ, индивидуальный выбор траектории и форм образования в разных областях и т.д.); *гибкость* организационных форм, включая дистанционное образование.

Рассмотрим более детально общую структуру непрерывного математического образования на примере подготовки военных специалистов. Здесь четко прослеживаются взаимодействие и последовательное наращивание образовательного потенциала в следующих формах: допрофессиональная подготовка (кадеты, подготовительные курсы, репетиторство) - профессиональное образование (ВВУЗ) - последипломное образование военных специалистов - профессиональная переориентация на гражданские профессии.

Методология проектирования педагогической информационной среды рассматривается как совокупность требований к моделям, которые являются составными компонентами данной среды. *Первая модель*: общеобразовательная и профессиональная составляющая технического образования в вузе. *Вторая модель*: информатизация образовательного процесса. *Третья модель*: наполнение содержания научным и техническим тезаурусом. *Четвертая модель*: открытая система дополнительного образования.

Особо отметим современное понимание фундаментализации образования в контексте целей формирования человека как свободной и ответственной личности. Такое толкование легло в основу законов РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском образовании», трактующих образование не столько как систему подготовки кадров, сколько необходимого способа удовлетворения культурно-творческих потребностей человека,

как основы его целостного развития (Формирование российского интеллигента в университете / Сост. В.Е.Триодин. – СПб., 2001. - С.180).

Мы понимаем математическое образование как неотъемлемую часть культуры личности. Его научную основу составляет знание: методологии науки, места математики в системе наук, роли и особенностей математических абстракций, философских взглядов ученых-математиков, происхождения математических понятий; знание содержания курса, его логической структуры, принципов построения, фундаментальных методов и языка; умение использовать информационные технологии при изучении математики; знание модели деятельности инженера, владеющего прикладными аспектами применения математики в профессиональной деятельности.

С учетом этого содержания проектируется реальная учебная деятельность курсантов в рамках создаваемой информационной среды: создание учебно-проблемной ситуации; построение научных гипотез исследований в предметной области знания; актуализация знаний, необходимых для изучения темы; организация совместного целеполагания; овладение способами и методами учения и самообразования; проектирование и моделирование предметных задач и проблем; формирование логико-дидактических структур изучения материала.

Приведем, для примера, раскрытие модели наполнения содержания научным математическим тезаурусом. Овладение понятийным аппаратом курса математических дисциплин (числа и вычисления, выражения и их преобразования, уравнения, функции, геометрические фигуры и измерение геометрических величин). Возможность интегрального представления содержания в категориально-логической форме предметной области на основе формирования базисных понятий (тезаурус учебной дисциплины); базисных методов решения основных задач, порожденных базисными понятиями; основных областей применения рассмотренных методов как в самой математике, так и в ее приложениях к естествознанию, технике, экономике, управлению.

Таким образом, эффективное функционирование и развитие военной школы и переход ее на этап глобальной модернизации возможны при конструировании и описании научно-

технологических адаптивных моделей развития профессионализма личности военного специалиста в широком социально-образовательном контексте.

Прогноз развития военного образования В существующей практике основными этапами военного образования являются: довузовское образование в системе суворовских, нахимовских училищ, специализированных кадетских классов; высшее военно-специальное образование, приобретаемое в военных университетах и институтах; переподготовка и повышение квалификации офицеров, осуществляющаяся на соответствующих факультетах военных академий; получение высшего военного образования после окончания военных академий видов Вооруженных Сил и родов войск. Данная система сложилась достаточно давно, однако она не в полной мере соответствует сегодняшним требованиям, так как не учитывает ряд особенностей объективной реальности. В частности, в современных условиях остро проявилась необходимость организации специальной программы переподготовки военнослужащих при увольнении в запас. Кроме того, концепция непрерывности предполагает приобретение необходимых знаний и умений не только в период обучения в образовательных учреждениях. В этом смысле одной из главных составляющих данного феномена является непрерывное самообразование, повышение уровня личной компетентности и профессионализма, достижение уровня профессионального мастерства. С этой точки зрения становятся актуальными педагогические задачи формирования мотивации, развития способностей к самостоятельному освоению новых знаний и умений, вооружения офицеров соответствующим интеллектуальным инструментарием.

Другая особенность нынешней ситуации - быстрая смена технологий, высокая динамика расширения разнообразия профессиональных функций. Все это повышает требования к мобильности кадров, стимулирует развитие системы непрерывного образования.

Необходимость в повышении образовательного уровня военных специалистов возникает по мере возрастания сложности профессиональных задач и условий их выполнения, при освоении новых образцов техники и специфических видов деятельности, расширении круга должностных обязанностей в процессе

карьерного роста. Чаще всего это происходит при назначении на вышестоящую должность для руководства крупными воинскими коллективами, при переходе на преподавательскую работу, при увольнении офицера в запас. Во всех подобных ситуациях система непрерывного образования должна обеспечивать повышение квалификации и переподготовку, необходимую для освоения новых видов военно-профессиональной деятельности.

Особые требования должны предъявляться к содержанию непрерывного образования и системному качеству его результатов. Применительно к послевузовскому военному образованию они могут быть выражены в форме ряда блоков педагогических задач.

Одна из центральных задач - *формирование системного стратегического мышления*, основой которого является освоение методов конкретизации целей, выделения причин и ведущих тенденций процессов и событий, определения главной стратегической линии действий, создания адекватных по информативности и сложности моделей, полномасштабного сбора и анализа информации об объектах, моделирования динамики процессов с учетом всех факторов, влияющих на их развитие, планирования действий на различных уровнях, текущей оценки эффективности управленческих воздействий и их коррекции.

Не менее важная задача – *освоение современных профессиональных технологических схем* и, прежде всего, *освоение компьютерных информационных технологий*, особенностей их применения для решения конкретных проблем и задач. В этом смысле кардинальное повышение качества информационной подготовки офицеров предполагает приобретение системных знаний в области информологии – научного направления, изучающего проблемы информации в широком смысле, не ограничиваясь традиционным отождествлением информации как цивилизационного феномена только с компьютерными средствами ее обработки, хранения и передачи. Современная информационно-телекоммуникационная среда предоставляет широкие возможности специалисту. Задача оптимального использования этих возможностей очень актуальна, в то же время существует ряд явлений и феноменов (информационная избыточность, влияние виртуальной реальности на психику, широкомасштабное программирование поведения, манипуляция сознанием,

«компьютеризация» мышления), которые необходимо учитывать. С этой точки зрения особую роль приобретает подготовка в сфере безопасности в широком семантическом спектре – от глобальной, военной, экономической, экологической, информационной безопасности до безопасности жизни и здоровья человека.

Следующая задача – *качество предметных знаний*, в частности, математического образования, его повышение, а не снижение в ходе профессиональной деятельности. В процессе первичной военно-профессиональной подготовки в вузе курсанту, слушателю удастся лишь частично использовать математический аппарат для практической деятельности, в основном в ходе курсового и дипломного проектирования. Как правило, степень осознания возможностей математики для решения профессиональных задач у выпускника вуза весьма не велика. Очень часто опыт последующей службы приводит не только к снижению уровня математической подготовки, но и к непониманию и недооценке реальных возможностей математики для профессиональных приложений. В то же время в реальных условиях необходимо системное освоение данной предметной области. Прежде всего это касается выработки умений применять различные математические методы для решения самых разнообразных конкретных задач. Особенно важно освоение методов математической статистики, основ теории оптимизации, математической логики и теории нечетких множеств, теории и практики имитационного моделирования. Таким образом, в процессе непрерывного образования необходим новый подход к математической подготовке, в котором основное внимание должно уделяться возможным приложениям математических методов к задачам управления, прогнозирования, оценивания, квалиметрии, а также методам имитационного моделирования, вычислительного эксперимента. Очень важны осознание и учет реальных ограничений при представлении различных объектов и явлений моделями, прежде всего с точки зрения заданной точности представления (огрубления), корректного формирования исходных предположений и допущений, возможности адекватного описания данным классом моделей реальных объектов, явлений и процессов.

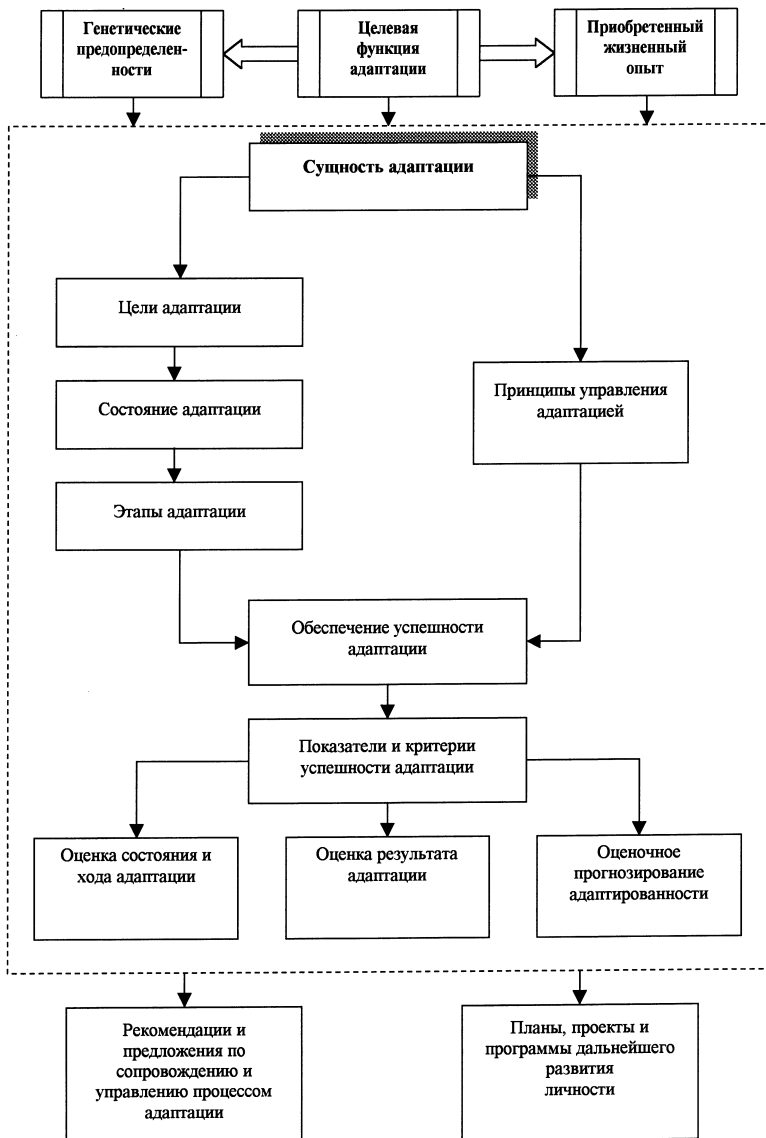


Рис. 8. Общая логика построения адаптивной образовательной среды в военном вузе.

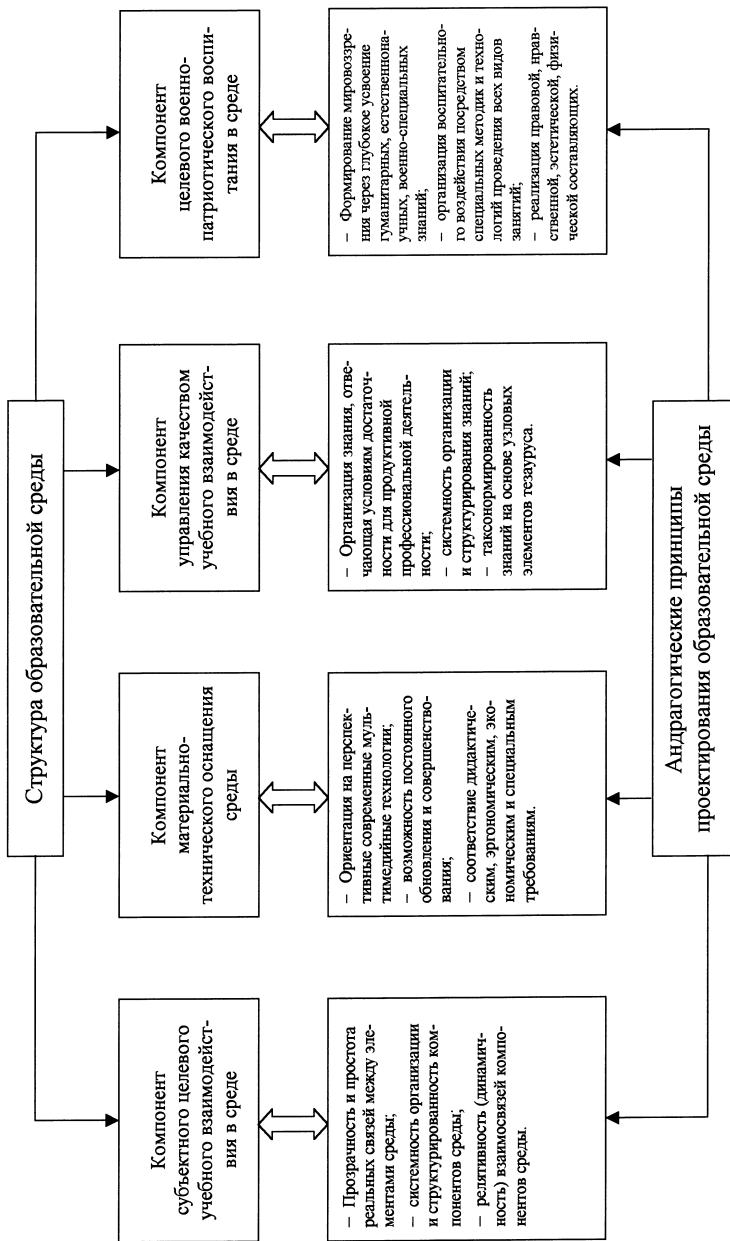


Рис. 8. Общая логика построения адаптивной образовательной среды.

В системе непрерывного образования особое значение приобретает *выявление и развитие креативных способностей, освоение методов продуктивной творческой деятельности*, составляющее одну из основных педагогических задач развивающего обучения. Актуализация данной задачи является результатом особой специфики непрерывного образования.

В данном случае в понятие «обучение творчеству» вкладывается более глубокий, чем обычно, смысл, подразумевающий, кроме всего прочего, элементы развития, самообучения, саморазвития.

Представленные педагогические принципы и задачи составляют основу модернизации и совершенствования системы подготовки военного специалиста в современных условиях.

Подводя итог главе, обращаем внимание читателя на рис. 8 и рис. 9, где представлены общая логика построения адаптивной образовательной среды в военном вузе и схема управления процессом адаптации личности курсанта.



Глава 4. Общая система использования информационных технологий в обучении осужденных.

В последние десятилетия многие государства пришли к выводу, что проблему преступности невозможно решить за счет применения жестокости по отношению к преступнику, а скорее следует заботиться о его перевоспитании.

Гуманистическая направленность перевоспитания осужденных	Большое значение в процессе перевоспитания бывшего осужденного имеет реабилитационный период, во время которого он должен заново адаптироваться к нормальным условиям жизни, найти свое место в жизни современного общества.
--	--

Однако многие освободившиеся из мест лишения свободы вновь идут на преступление именно из-за того, что не могут найти себе применение в обществе, не обладают достаточным уровнем знаний и профессиональных навыков, являются жертвами социального стереотипа, сводящегося к представлению о том, что освободившийся из мест лишения свободы человек является если не реальным, то потенциальным преступником. Следовательно, общество должно создать особые механизмы социальной реабилитации освобожденного из мест лишения свободы, включающие, во-первых, институты, обеспечивающие приобретение профессиональных навыков; во-вторых, изменение социальных стереотипов, характеризующих личность преступника в массовом сознании, что необходимо сделать прежде всего с помощью средств массовой информации. Задача изменения социальных стереотипов особенно актуальна для нашего общества, так как психологи, юристы и социологи отмечают появление такой негативной тенденции, как криминализация общества и криминализация массового сознания. Причины криминализации общества являются достаточно глубокими и во многом связаны с его переходным состоянием.

По данным статистики, за последние несколько лет сильно изменился качественный состав осужденных. Все большее их число не имеют основного общего образования. Увеличилось количество наркоманов, особенно среди молодых осужденных. Возросла степень их социальной пассивности, что отрицательно

сказывается на их желании выйти за рамки получения обязательного основного общего образования.

Перевоспитание осужденного во время отбывания им наказания является на данный момент самой убедительной гарантией его дальнейшей успешной социальной адаптации в обществе, куда он попадает, выйдя на свободу. В ориентированности мер наказания на такое перевоспитание заключается практическая ценность тезиса, который активно пропагандируется международными организациями разных рангов (ЮНЕСКО, Комитет по защите прав человека при ООН и др.), о том, что высшей ценностью является человек и его права. Именно этот тезис положен в основу конституций практически всех передовых демократических государств современного мира.

Получение профессии осужденными

В последние несколько десятилетий в странах Западной Европы и в Америке активно реализуется предоставление возможности осужденным получить профессию по месту отбывания наказания. Так, в Германии и Великобритании активно практикуется развитие у осужденных навыков программирования и работы с персональным компьютером, им предоставляется возможность овладеть иностранным языком и основами какой-либо профессии. В США в некоторых исправительных учреждениях осужденные могут обучаться по программе колледжа или получить высшее образование посредством использования мобильных систем и современных информационных технологий. Практикуется обучение осужденных по программе высшей школы непосредственно на месте отбывания наказания, причем такое обучение предполагает долгосрочные договорные отношения учебного заведения и исправительного учреждения.

Анализ зарубежных исследований дидактической эффективности компьютеризации обучения, проведенный Г.А. Козловой⁶², показал, что компьютерные обучающие программы обеспечивают успешную познавательную деятельность каждому обучаемому в соответствии с его уровнем подготовки, возможностями и способностями. Кроме того, некоторые зарубежные исследователи пришли к выводу о том, что в компьютерном

⁶² Козлова Г.А. Дидактическая эффективность компьютеризации обучения (по материалам зарубежных публикаций: Автореф. ... канд. пед. наук. - М., 1992. - 16 с.

обучении могут быть реализованы дидактические системы управления познавательной деятельностью, не имеющие ограничений относительно возможного уровня усвоения знаний обучаемыми (от репродуктивного до творческого).

В Англии, например, во всех школах используются в обучении компьютеры. Сторонники компьютеризации считают, что нельзя медлить со внедрением компьютеров в практику обучения, что только с помощью компьютера можно реально осуществить индивидуальное обучение и способствовать индивидуальному развитию⁶³.

В ряде зарубежных исследований выдвигается концепция управления обучением самим обучаемым в противоположность контролю со стороны компьютера. Однако, как нам представляется, эта концепция может быть реализована сугубо индивидуально и только для обучаемых с достаточно высоким уровнем усвоения и познавательной деятельности.

Педагоги из Германии более осторожны, чем английские, и призывают не торопиться с повсеместным и широким внедрением компьютеров в практику обучения. Некоторые из них считают, что компьютеризация обеспечивает индивидуализацию не самого процесса обучения, а только его средств. Скептицизм немецких педагогов разделяют и многие ученые Бельгии. Внедрение информационных технологий в практику обучения ставит, по их мнению, многочисленные проблемы психологического характера, ведет к исчерпыванию резервов одаренности.

Как следует из обзора вышеуказанных взглядов на проблему компьютеризации обучения, любая серьезная концепция образования имеет значительное число как сторонников, так и противников. На наш взгляд, образовательный процесс в учебном заведении, ориентированный на получение учащимися специального образования на самом высоком уровне, требует повышения качества обучения путем сочетания традиционных и новейших компьютерных технологий.

Таким образом, повышение уровня индивидуализации обучения с использованием новых информационных технологий

⁶³ Комарова Р.А. Педагогические аспекты компьютеризации обучения (обзор зарубежных работ) // Методы и системы технической диагностики: Межвуз. науч. сборник. - Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1989. - С.68-72.

невозможно без глубокого понимания сущности компьютеризации педагогами. При этом необходимо заметить, что новая информационная технология обучения с использованием новейших электронных средств включает в себя системный метод определения, создания и применения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом взаимодействия технических и человеческих ресурсов, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Роль образования как средства социальной адаптации

Для понимания роли обучения как одного из средств исправления осужденных важнейшее значение имеет то, что этот процесс не сводится только к овладению обучающимися знаниями, выработке практических умений и способов творческой деятельности. Дело в том, что знания как предмет усвоения имеют три взаимосвязанные стороны: теоретическую (факты, теоретические идеи и понятия), практическую (умения и навыки применения знаний в различных жизненных ситуациях) и мировоззренческо-нравственную (заклученные в знаниях мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи). Естественно, что при правильно поставленном обучении учащиеся овладевают всеми этими тремя сторонами изучаемого материала, т.е. усваивают теорию (понятия, правила, выводы, законы), вырабатывают умения и навыки применять их на практике, а также способы творческой деятельности. Это означает, что в процессе обучения одновременно происходит обогащение личности научными знаниями и развитие ее творческих способностей, что делает обучение весьма важным средством исправления осужденного.

Развивающее влияние обучения связано с семантическим действием – “образование”. Под образованием следует понимать овладение обучающимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, развитие их умственно-познавательных и творческих способностей, а также мировоззрения и нравственно-эстетической культуры, вследствие чего они приобретают определенный личностный облик и индивидуальное своеобразие.⁶⁴

⁶⁴ Харламов И.Ф. Педагогика / М.: Высшая школа, 1990. - С.124.

По нашему мнению, процесс обучения и получения образования лицами, находящимися в местах лишения свободы, имеет некоторые особенности и несет ряд дополнительных социальных задач, связанных с предстоящим освобождением и дальнейшей социальной адаптацией в обществе.

Каковы же основные принципы построения учебного процесса в местах лишения свободы?

1. Гуманизм и научность обучения.
2. Сознательность, активность и самостоятельность обучаемых.
3. Наглядность обучения.
4. Систематичность, последовательность и комплексность в обучении осужденных.
5. Обучение на высоком, но доступном уровне трудности.
6. Прочность овладения знаниями, умениями и навыками.
7. Групповой и индивидуальный подход в обучении.

Основные требования принципа *«Гуманизм и научность обучения»* следующие:

- излагать материал исходя из интересов личности, общества и правового государства;
- приобретаемые знания, умения и навыки должны способствовать разностороннему развитию личности и соответствовать общечеловеческим ценностям;
- получаемые знания должны соответствовать современным данным науки;
- связывать обучение с решением жизненных проблем осужденного, с его социальной адаптацией после освобождения из мест лишения свободы;
- учитывать приоритет личности перед обществом и государством;
- добиваться научной организации учебного процесса.

Основные требования принципа *«Сознательность, активность и самостоятельность обучаемых»* таковы:

- обеспечивать условия для понимания и осознания личной ответственности за высокий уровень профессиональной подготовленности;
- стимулировать познавательную активность обучаемых всеми методами и средствами обучения;

- поддерживать постоянную требовательность к качеству учебного процесса;
- поддерживать и развивать творческую инициативу осужденных в процессе профессионального обучения;
- вооружать обучаемых эффективными приемами самостоятельного приобретения профессиональных знаний, умений и навыков, а также критической оценки результатов учебы и работы.

Основные требования принципа *«Наглядность обучения»*:

- отвечать цели и содержанию занятий;
- наглядность должна быть яркой и доступной, отвечать современным требованиям;
- широко использовать современные технические средства обучения и наглядности;
- применять средства наглядности творчески и методически правильно.

При подготовке к занятию необходимо заранее продумать вид, содержание наглядности, методику ее использования. На занятии важно добиться:

- методически грамотного и эффективного использования средств наглядности;
- логичности комментирования демонстрируемого материала, показа в нем главного, основного;
- яркости изображаемого и учета освещенности;
- комплексного применения видов и средств наглядности;
- учета закономерностей восприятия, внимания и других познавательных процессов.

Основные требования принципа *«Систематичность, последовательность и комплексность в обучении осужденных»*:

- излагать учебный материал по частям, логически связанным между собой, давать стройную систему знаний учебного предмета;
- связывать новые знания, умения и навыки с ранее изученным, добиваться их усвоения в определенной системе;
- руководить познавательным трудом обучаемых в ходе занятия;
- добиваться максимальной комплексности учебных дисциплин и конкретных занятий;

- соблюдать строгую логическую связь в расположении учебного материала по периодам обучения и по каждому конкретному занятию;

- умело группировать и структурно выстраивать учебный материал, выделять главное для усвоения.

Основные требования принципа *«Обучение на высоком, но доступном уровне трудности»*:

- постоянно учитывать умственные и физические возможности обучаемых, состояние здоровья и посильность изучаемого материала, темпа изложения;

- обеспечивать оптимальный уровень напряжения умственных и физических возможностей каждого обучаемого;

- доходчиво раскрывать сложные положения, не допуская излишней детализации и избыточной информации;

- вселять уверенность в возможность достижения успеха, оказывая индивидуальную помощь.

Основные требования принципа *«Прочность овладения знаниями, умениями и навыками»*:

- разъяснять осужденным значение изучаемого материала для практической деятельности после освобождения из мест лишения свободы;

- давать установку на прочное и длительное запоминание изучаемого материала, прежде всего основных положений;

- систематически организовывать повторение ранее изученного материала;

- в целях прочного запоминания широко использовать упражнения и тренировки;

- вести систематический контроль изучаемого материала.

Основные требования принципа *«Групповой и индивидуальный подход в обучении»*:

- использовать возможности учебной группы;

- создавать и поддерживать в группе положительный психологический климат;

- изучать, знать и учитывать индивидуальные и психологические особенности обучаемых, их интересы, склонности, способности, черты характера и т. д.;

- в зависимости от индивидуальных способностей дифференцированно подходить к обучению каждого осужденного;

- оптимально сочетать групповую подготовку с индивидуальной.

Для более успешной социальной адаптации большую роль играет не только полученная рабочая специальность, но и ряд специальных педагогических программ. Закон РФ “Об образовании” (ст.ст. 1, 6) гарантирует гражданам независимо от наличия судимости, при нахождении в исправительных учреждениях. Более того, Уголовно-исполнительный кодекс РФ (ст.112) прямо предписывает “организовать обязательное получение осужденными к лишению свободы, не достигшими 30 лет, основного общего образования. Осужденным, желающим продолжить обучение в целях получения среднего (полного) общего образования, администрацией исправительного учреждения и соответствующими органами местного самоуправления создаются необходимые условия”.⁶⁵

Кроме того, в Концепции воспитательной работы с осужденными в условиях реформирования уголовно-исполнительной системы предлагается осуществить

- обеспечение осужденным возможности получения среднего и высшего профессионального образования посредством дистанционного обучения, консультативной помощи специалистов, повышения квалификации по имеющейся профессии, культурного просвещения, духовного воспитания;

- организация системы профинформации и профориентации в учреждениях УИС для предварительного решения вопросов трудоустройства после освобождения⁶⁶.

Развитие компьютерной грамотности

В последние несколько лет новые информационные технологии все активнее применяются в сфере высшего и профессионального образования. Именно благодаря их использованию во многом решается проблема овладения студентами как можно более полными и глубокими знаниями посредством ознакомления с новейшими достижениями в той или иной науке.

Использование современных информационных технологий в процессе обучения осужденных позволит им не чувствовать

⁶⁵ Уголовно-исполнительный кодекс. - М.: Вердикт, 1997. - С.62.

⁶⁶ Концепция воспитательной работы с осужденными в условиях реформирования уголовно - исполнительной системы. - М.: 2000. - С.5.

себя оторванными от окружающего мира (ведь некоторые студенты осуждены на 10 и более лет), освоить навыки работы на компьютере и с другими информационными средствами.

Результаты использования современных информационных технологий показывают, что у студентов развиваются и укрепляются такие качества, как целеустремленность, ответственность, способность принимать конструктивные решения, значительно повышается и уровень их интеллекта. Воспитание и развитие таких качеств у осужденных имеет большое значение для их становления и самоутверждения их как личности. Ведь, как правило, основной контингент осужденных составляют люди, не имеющие четкой социальной идентификации, что и является причиной их агрессивной настроенности по отношению ко всему социуму, их неспособности вести нормальную жизнь, соблюдая законы и нормы цивилизованного общества. Единственная возможность помочь таким людям самоидентифицироваться и провести самоанализ личности заключается в развитии их сознания, что наиболее успешно можно сделать именно через максимальное использование возможностей дистанционного образования.

Дистанционное образование – это форма обучения, охватывающая широкие массы населения посредством специализированной информационно-образовательной программы обмена учебной информацией на расстоянии через почту, телевидение, радио, компьютерные сети и др.

В современном информационном обществе дистанционное обучение представляет собой объективный и закономерный процесс, который динамически развивается за счет внедрения компьютерной техники, телекоммуникаций и других информационных технологий. Аналитические исследования специалистов показали, что в России динамика распространения дистанционного обучения постоянно растет и пока не достигла своего апогея.

Если в традиционной образовательной системе самообучение основывается на чтении книг, то сегодня появилось множество других методов.

Так, в интерактивных базах данных систематизируются массивы данных, которые демонстрируются через опосредованные компьютером коммуникации. Все возрастающее число та-

ких баз данных сейчас доступно через компьютерные сети. Каталоги библиотечных услуг, работа с которыми возможна через Интернет, насчитывают сотни страниц.

Все чаще в качестве источников информации при самообучении используются интерактивные журналы – периодические издания, распространяющиеся среди подписчиков через компьютерные сети.

Компьютерные когнитивные системы представляют собой программное обеспечение, которое играет особую роль в современном образовании, поскольку может использоваться для самообучения на удаленном компьютере через компьютерную сеть. Студенты могут получить также доступ к прикладным программам в удаленных библиотеках программных продуктов.

Особенность современного педагогического процесса состоит в том, что в отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является преподаватель, центр тяжести при использовании новых информационных технологий постепенно переносится на студента, обучающегося, который активно строит свой учебный процесс, выбирая определенную траекторию в развитой образовательной среде. Важная функция преподавателя – поддержать обучающегося в его деятельности: способствовать его успешному продвижению в море учебной информации, облегчить решение возникающих проблем, помочь освоить большую и разнообразную информацию.

Компьютер не заменяет преподавателя. Он получает информацию, манипулирует символами, сохраняет в памяти элементы информации. В то же время процесс человеческого познания человека основывается на взаимодействии трех составляющих: приобретения знаний, их структурирования и оперирования ими.⁶⁷

Формы получения образования в ИУ В настоящий момент в местах лишения свободы организована деятельность 32 высших и средних специальных учебных заведений, где обучаются около тысячи человек.

Образовательный процесс в исправительных учреждениях проводится в очно-заочной форме с использованием дистанци-

⁶⁷ Анисимова Н.С., Сидоркина И.Г. Психолого–педагогические аспекты использования Интернет – технологий в образовании / Информатика и образование – 2002. - №9. - С.46-47.

онных технологий, которые предусматривают самостоятельную активность слушателя и предоставляют ему возможность полной самореализации в сфере получения знаний. После зачисления на обучение слушатель получает персонального тьютора (преподавателя-консультанта), оказывающего ему методическую помощь на всех этапах самостоятельной работы.

По данным Министерства образования Российской Федерации, в 565 государственных и в 246 негосударственных учреждениях применяется в той или иной мере дистанционное обучение.

Следует затронуть некоторые сложности, возникающие при организации обучения осужденных. В частности, обязательность обучения некоторых категорий осужденных, режим, перечень профессий зачастую снижают эффективность образования в местах лишения свободы. В качестве педагогического средства решения этой проблемы может быть предложен комплекс методов так называемого “социально-этичного маркетинга”, сочетающих интересы и потребности личности и общества. Некоторые из этих методов апробированы в ИК №2 общего режима г. Екатеринбурга (ПУ, колледж и университет) и ИК №3 строгого режима г. Краснотурьинска Свердловской области (общеобразовательная школа). Для создания более полной картины системы обучения осужденных рассмотрим опыт данных исправительных учреждений.

Создание в 1996–2000 гг. комплексной системы образования в ИК №2, в которую входит вечерняя (сменная) общеобразовательная школа, профессиональное училище, Уральский государственный колледж, Московский государственный социальный университет, программа самообразования, дало положительные результаты.

В вечерней (сменной) общеобразовательной школе обучаются осужденные, не имеющие основного общего образования (в соответствии с законодательством, об этом говорилось выше), а также среднего (полного) общего образования (по личному желанию). В школе предусмотрено обучение с 5-го класса. Для осужденных, не имеющих начального общего образования, проводятся индивидуальные консультации для подготовки к обучению в 5-м классе. Учебными планами школы предусмотрена возможность экстерната.

Начальное профессиональное образование преследует две цели: обеспечение работой осужденных в период отбывания наказания в ИК и получение профессии для более успешной социальной адаптации в постпенитенциарный период. Перечень профессий в училище периодически пересматривается в связи с изменением профиля работ в учреждении, а также с изменением ситуации на рынке труда.

Среднее профессиональное образование осужденные получают на основании договора между ИК и Уральским государственным колледжем им. И. Ползунова; обучение в колледже платное, по очно-заочной форме. Предусмотрена подготовка специалистов экономического профиля, причем один раз в два года меняется перечень профессий в зависимости от желания абитуриентов – осужденных и спроса на рынке труда.

Высшее профессиональное образование осужденные также по получают очно-заочной форме на основании договоров между ИК и Московским государственным социальным университетом.

Для обеспечения непрерывности социальной адаптации образовательная программа осуществляется как в пенитенциарном, так и в постпенитенциарном периодах, т.е. студенты – осужденные, освободившиеся условно-досрочно, продолжают образование в группах на территории колонии до получения диплома⁶⁸.

Думается, что не овладев базовой компьютерной грамотностью, студент-осужденный вряд ли сможет успешно использовать компьютерную технику и обучающие программы для получения образования и профессиональных навыков. И чем раньше человек овладевает компьютерной грамотностью, тем быстрее и качественнее воспринимает он информацию, получаемую с помощью персонального компьютера.

Для решения этих задач в ряде учреждений уголовно-исполнительной системы организованы занятия по информатике.

Интересен опыт организации занятий, в том числе и по информатике, в школе №10 при ИК-17 ГУИН Минюста России по Краснодарскому краю. При организации учебного процесса

⁶⁸ Галагузова М.А. Проблемы образования осужденных в пенитенциарных учреждениях / Обучение осужденных. Сб. материалов к Всероссийской конференции 15–16 ноября 2001. – СПб.: СЗТУ, 2001. - С.39.

сразу же возникли сложности, связанные с тем, что ученики были разного возраста и с разным уровнем общеобразовательной подготовки. Поэтому пришлось воспользоваться индивидуально ориентированной технологией, которая прежде всего учитывает своеобразие психики и личности ученика, его уровень подготовки.

На каждого ученика, участвующего в учебном процессе, составляется индивидуально ориентированный план по каждому предмету. В нем указывается, какие именно лекционные и практические занятия с данным учеником надо проводить, что он должен изучать на самоподготовке, и приводится список учебно-методической литературы.

Важным аспектом является то, что индивидуально-ориентированная технология основана на преодолении всевозможных психологических проблем за счет щадящего режима обучения.

Все учителя, работающие по индивидуально ориентированной системе, ведут дневники наблюдений, в которых фиксируют ход овладения учеником знаниями.

С учетом современных требований организованы занятия и по информатике. Учащиеся 9-х классов могут заниматься информатикой два раза в неделю, а учащиеся 12-го класса – три раза. Эти занятия входят в курс обучения и поэтому, естественно, бесплатны для учащихся. Для тех же, кто желает овладеть специальными программами, предоставляются платные услуги по углубленному обучению работе с компьютером. Занятия проводятся три раза в неделю с группами по десять человек, оплата – 30 рублей в месяц. Сейчас на платной основе изучают компьютер 70 осужденных. Деньги на оплату поступают с их личных счетов и от родственников.

На основании рекомендательного письма ГУИН Минюста России “О привлечении целевых взносов и добровольных пожертвований юридических и физических лиц, общественных, религиозных организаций и благотворительных фондов для финансирования заочного обучения осужденных в учебных заведениях” было организовано дистанционное обучение с целью получения среднего специального и высшего образования на базе исправительного учреждения УП-288/27. Девять осужденных получили дипломы государственного образца филиала Московского государственного университета экономики, статисти-

ки и информатики по специальности “бухгалтер – экономист”. Кроме того, при школе в ИК-17 организована группа осужденных для заочного обучения в Красноярском строительном техникуме по специальности “техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта”. Обучение платное, его стоимость составляет 6200 рублей в год.

Теоретические занятия, организованные на современном уровне с применением персональных компьютеров, в сочетании с последующей практикой позволят в полном объеме изучить устройство, техническое обслуживание и различные виды ремонта автомобилей.⁶⁹

Немаловажную роль играет здесь отношение самих студентов-осужденных к учебе. Обучающихся отличает восприимчивость, прилежание, стремление проявить творческую активность. Данные студенты имеют четкую мотивацию, и в этом они значительно выигрывают по сравнению со студентами, обучающимися на свободе. Ведь осужденные сделали свой выбор в пользу обучения вполне осознанно, без давления со стороны родителей, родственников, друзей и т.п.

Из приведенных выше примеров можно сделать вывод, что процессом обучения компьютерной грамотности охвачена только часть осужденных – осужденные-мужчины. Это не так, хотя они и составляют подавляющее большинство осужденных.

По предложению Центра женских инициатив в женской исправительной колонии №2 в поселке Саблино организовано обучение работе с компьютером. Перед зачислением в группы обучения проводится тестирование, которое помогает выявить степень готовности к обучению по данной дисциплине. По результатам тестирования создаются три группы, отличающиеся по своему интеллектуальному развитию и способности воспринимать учебную информацию. Для каждой учебной группы разработана отдельная учебная программа и составлен тематический план. Для наиболее сильной группы предусматривается расширение изучаемых областей применения компьютерной техники.

⁶⁹ Ломакина Е. На свободу – с дипломом / Преступление и наказание. – 2002. - №10 - С.33.

Возраст большинства обучающихся составляет 35 - 40 лет. Образовательный уровень довольно низок, в лучшем случае – среднее техническое образование.

По мнению преподавателей, у некоторых учащихся за время отбывания наказания образовательный навык был значительно утрачен, что является причиной отставания некоторых слушательниц в процессе обучения.

Занятия организованы таким образом, что за каждым компьютером работают по две слушательницы. И каждая из них стремится усвоить учебный материал более качественно. Возникает своего рода конкуренция за возможность работать с компьютером как можно более продолжительное время. Имели место случаи, когда более сильная морально и физически учащаяся оказывала давление на соседку, вынуждая ее не посещать занятия, ссылаясь на ту или иную мнимую причину.

Вместе с тем отмечено, что мотивация у осужденных много сильнее, чем вне мест лишения свободы. По мнению подавляющего числа осужденных, занятия на курсах по компьютерной грамотности оказывают благоприятное воздействие на личность в местах лишения свободы. Это своего рода отдушина в череде серой будничной работы. Такое же мнение высказывало и большинство осужденных-мужчин. Большинство осужденных женщин видят в приобретении навыков работы с компьютером расширение возможностей для нахождения более или менее приемлемой работы после освобождения из мест лишения свободы. Однако больше надежд образование или специальность, полученные за время нахождения в местах лишения свободы, возлагают мужчины.

Опыт организации адаптивного обучения

Опишем опыт организации занятий по информатике с осужденными участка № 3 учреждения УС 20/1 на базе Санкт-Петербургского института повышения квалификации работников уголовно-исполнительной системы Министерства юстиции России.

При организации занятий ставилась задача приобретения осужденными следующих знаний, умений и навыков:

1. Знать назначение основных устройств компьютера.
2. Знать основные сферы применения компьютера.

3. Знать краткую историю развития вычислительной техники.
4. Уметь разделять различные виды информации.
5. Знать различные способы передачи и получения информации.
6. Знать способы организации хранения информации.
7. Иметь навыки работы с основными текстовыми редакторами.

Изоляция от общества даже на 2-3 года наносит серьезный ущерб тем, кто имел опыт работы с персональным компьютером ранее. Однако осужденные, которым до лишения свободы приходилось работать с ним, довольно быстро восстанавливают свои навыки, хотя за несколько лет и компьютерная техника продвинулась на несколько шагов вперед, и программное обеспечение претерпело серьезные изменения. К осужденным, которые до отбывания наказания в местах лишения свободы не имели опыта работы с персональным компьютером, приходится уделять больше внимания при проведении занятий.

Для проведения занятий по информатике был разработан тематический план, в котором указаны названия тем занятий и количество часов, отводимое на их изучение.

Следует отметить, что большинство учащихся после начального знакомства с работой компьютера начинают проявлять вполне определенный интерес к дальнейшему изучению компьютерной техники. В результате занятий было выяснено, что большинство учащихся хотело бы изучить выбранное направление не столько для совершенного овладения материалом, сколько для того, чтобы научиться ориентироваться в основных направлениях, понять основополагающие принципы, самостоятельно разбираться с основными объектами этих направлений. Оказалось, что для большинства учащихся оптимальным является глубокий пользовательский уровень изучения компьютерной техники.

Какие основные требования предъявлялись к компьютерному классу при организации проведения занятий?

Прежде всего, желательно, чтобы компьютеры работали в локальной сети.

Во-вторых, компьютеры должны выполнять специализированные обучающие программы. Как правило, эти программы не требуют значительных ресурсов.

В-третьих, эти компьютеры должны обеспечивать работу мультимедийных средств.

Знакомство с компьютерной техникой у некоторых осужденных началось при просмотре телевизионных передач, посвященным достижениям компьютерной техники. Наибольший эффект можно ожидать при организации подобных занятий с осужденными, которым осталось до освобождения из мест лишения свободы по меньшей мере не более полугода.

Может представить интерес сравнительный психологический анализ восприятия учебного материала с использованием компьютерной техники и современных информационных технологий. Как отмечают многие преподаватели, работающие в местах лишения свободы с осужденными, женщины отличаются аккуратностью и, можно сказать, некоторым педантизмом при освоении учебного материала, однако, редко проявляют инициативу для усиления познавательной активности. В то время как мужчины-осужденные, не отличаясь особой аккуратностью в данной сфере, подходят к процессу обучения более творчески и чаще проявляют интерес, выходящий за рамки учебной программы.

Таким образом, использование информационных технологий будет выступать, как важнейший фактор социальной адаптации, если:

- осужденные овладели базовой компьютерной грамотностью;

- информационные технологии будут охватывать сферу самопознания человека (психологический компонент), образовательную сферу (когнитивный компонент), общекультурную сферу (развивающий компонент);

- информационные технологии позволят осужденным более качественно и за более короткие сроки получить общее образование и профессиональную квалификацию (средняя школа и профессиональное училище);

- применение информационных технологий в процессе обучения позволит укрепить и развить у осужденных такие качества, как целеустремленность, ответственность, способность принимать конструктивные решения, а также повысить уровень их интеллекта.

Глава 5. Адаптивная система повышения квалификации специалистов уголовно-исполнительной системы

Дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации и переподготовка кадров) сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) включает в себя освоение образовательно-профессиональной программы, состоящей из трех блоков: предметно-профессионального, психолого-педагогического и общекультурного.

Организация учебного процесса предусматривается комплексной и гибкой, что предполагает достаточно подвижное и оперативное соединение изучаемых дисциплин и учебных модулей в зависимости от потребностей обучаемых и требований обстановки.

Учебный процесс строится с учетом тенденций развития криминогенной ситуации в стране и особенностей деятельности правоохранительных органов в конкретный период времени. Исходя из того, что образование представляет собой многоуровневый процесс, в нем выделяются разные ступени. Обучение в системе повышения квалификации работников УИС относится к послевузовскому образованию, которое предполагает, что специалист, окончивший вуз, продолжает учиться, причем постоянно, непрерывно. Следовательно, повышение квалификации есть дополнительное непрерывное послевузовское образование.

Повышение квалификации - это процесс, субъектом которого является специалист той или иной сферы профессиональной деятельности, поэтому задача института повышения квалификации (ИПК) – формирование и удовлетворение профессиональных потребностей специалиста.

Цели и задачи ИПК Анализ результатов повышения квалификации работников УИС МЮ РФ позволил сформулировать ряд первоочередных задач дополнительного профессионального образования в УИС:

– подготовка сотрудника, способного не только воспроизводить "готовые рецепты" в своей профессиональной деятельности, но и использовать их творчески, создавать собственные;

– переход от узкоспециализированной направленности профессиональной деятельности к профессиональной и затем уже специализированной;

– формирование педагогически грамотной, психологически компетентной личности, способной самостоятельно решать нестандартные профессиональные проблемы, владеющей кавыками общения с коллегами, спецконтингентом и другими категориями граждан..

Таким образом, образовательная система должна быть открытой, гибкой, вариативной, позволяющей проявлять и использовать индивидуальные возможности каждого, готовить специалистов, способных самостоятельно, с полной мерой ответственности принимать нестандартные решения по различным профессиональным проблемам.

Наиболее адекватной образовательной системой, позволяющей достичь поставленной цели, является адаптивная система. Её гуманистическая парадигма состоит в том, что человеку как носителю природных ценностей дается возможность самореализоваться: ИПК предоставляет личности образовательные услуги, а личность выбирает собственную траекторию образования.

Адаптивная образовательная система института повышения квалификации требует от каждого субъекта самоуправления и соуправления, рефлексии своей деятельности, в результате чего происходит самоосознание собственных действий и позиций других участников процесса.

Рефлексивное управление адаптивной образовательной системой предполагает преобразование руководящей позиции руководителя института, преподавателя и соответственно подчиненной позиции слушателя в личностно равноправные. На практике это становится возможным при овладении такими педагогическими технологиями, как разноуровневое, адаптивное и модульное обучение.

Адаптивная система повышения квалификации специалистов уголовно-исполнительной системы рассматривается как социально-ориентированная, обучающая и развивающая модель целенаправленных процессов взаимодействия педагога, обучаемых,

источников информации, основное качество которой – сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности.

Определяющими чертами указанной системы являются:

- построение учебной деятельности на основе четко сформулированных учебных целей, выраженных через наблюдаемые действия обучаемых;

- использование соответствующих этим целям стандартизированных учебных материалов, которые программируют деятельность обучаемых и позволяют им работать в собственном темпе без помощи преподавателя;

- диагностическое тестирование и соответствующая коррекция учебно-познавательной деятельности учащихся;

- независимость отдельных отрезков обучающей последовательности, которая позволяет дифференцировать программу и результаты учебного процесса.

Стратегия функционирования адаптивной системы складывается из двух составляющих:

- стремления адаптивной системы приспособиться к индивидуальным особенностям обучающихся;

- по возможности гибкого реагирования на социокультурные изменения среды.

В результате такой двусторонней деятельности осуществляется адаптация к условиям быстро меняющейся жизни. Адаптивная система направлена на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание условий для осознанного выбора и освоения образовательных программ.

Логика построения структуры адаптивных систем такова: субъекты адаптации (участники образовательного процесса в системе профессионального образования и т.д.) – первичны, все прочие элементы структуры выстраиваются в зависимости от них. Субъекты адаптации имеют внутренние параметры, определяющие их существование и развитие. Факторы адаптации находятся в окружающем субъекта мире, а также в самом субъекте адаптации. Окружающая среда имеет собственную целостную структуру и не является отражением субъекта, поэтому факторы адаптации “растворены” в ней, они содержатся в ее целостных структурных компонентах - объектах адаптации (учебно-воспитательный процесс, дистанционное обучение,

учебная и трудовая деятельность, социальные общности и др.). Если потребности не отделимы от субъекта адаптации, то факторы не отделимы от объектов адаптации. Поэтому субъект адаптации вынужден взаимодействовать с реально существующими объектами адаптации, ценность которых для субъекта определяется наличием и выраженностью факторов адаптации.

Таким образом, структуру адаптивных систем составляют субъект адаптации со всеми его потребностями и большое число объектов адаптации, в которых содержатся различные факторы адаптации, причем процесс адаптации осуществляется как реализация потребностей субъекта адаптации посредством использования объектов адаптации.

Сегодня системе дополнительного профессионального образования, как никогда, необходимы целесообразность и жизнестойкость:

- постановка конкретной цели;
- выбор средств, отвечающих этой цели;
- ясное представление о результатах.

Готовить профессионала, потенциально приспособленного к непрерывному изменению содержания профессиональной деятельности, обладающего индивидуальным стилем этой деятельности, можно только при вариативности образовательно-профессиональной и специальной программ и максимальном использовании индивидуальных качеств личности.

Объединить и реализовать эти задачи призвана адаптивная система дополнительного профессионального образования. Новые образовательные программы, разработанные в Санкт-Петербургском институте повышения квалификации работников УИС МЮ России, связаны с современным пониманием механизмов эффективной деятельности и новой системой ценностей.

Деятельность специалиста УИС разворачивается в социальном пространстве, где ее результативность обусловлена умениями взаимодействовать с другими людьми, транслировать знания, принимать информацию, преобразовывать ее и на этой основе конструктивно влиять на окружающих и реализовывать предметную цель деятельности. Предметные области профессиональной деятельности на основе сохранения учебных дисциплин и способов их развертывания создают основы для личного самоопределения.

Вместе с тем одна из отличительных особенностей личностного развития в системе повышения квалификации и профессиональной подготовки заложена уже в самом названии многоуровневой системы - выделение уровней. Каждый уровень предполагает вполне завершённый и оформленный цикл развития. Выделение образовательно-профессиональных уровней возможно на основе нового отбора содержания профессиональной деятельности и его структурирования. Альтернативой академическому структурированию профессиональных знаний становится заказ личности на интегрированные курсы, на создание синтетического профессионально-образовательного пространства.

Другая отличительная особенность профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации в многоуровневой системе состоит в понимании смыслов обучения не только как адаптационных и подготавливающих к "новой профессиональной деятельности" в будущем, но и как преобразующих личность и ее способности в самом процессе учения. Качество продвижений слушателей и их профессиональное развитие отслеживаются с помощью системы деятельностно-ориентированного контроля за выполнением самостоятельной работы по каждому разделу учебной программы.

Третья отличительная особенность дополнительного профессионального образования в многоуровневой системе - это практико-ориентированный характер учебных курсов. Без переживания конкретных профессиональных ситуаций новые курсы и знания зачастую приобретают схоластический характер. Поэтому при разработке образовательно-профессиональной и специальной программ приоритетом является освоение деятельностного модуля, так как здесь происходит сопряжение всех блоков образовательно-профессиональной программы, - следовательно, ее наполнение определяет и содержание, и характер профессиональной деятельности специалиста УИС.

Главной особенностью новых технологий, внедряемых в образовательный процесс, становится их гуманистическая направленность. Это прежде всего проявляется в изменении статуса предметных знаний - из основной цели обучения они превращаются в средство личностного развития слушателей, более глубокого познания ими профессиональной реальности. На этой

основе происходит изменение содержания учебных дисциплин, программ, курсов.

Ориентированные на формирование у слушателей системы знаний, умений, навыков старые программы, учебники и учебные пособия требуют уже не совершенствования, а коренного преобразования.

Возникающие в такой ситуации проблемы связаны с выработкой основных направлений реализации гуманистической направленности образовательного процесса. Законченную форму эти проблемы приобретают при их проецировании на конкретную образовательно-профессиональную область с помощью определенных педагогических технологий.

Адаптивные технологии обучения В инновационной деятельности ИПК используются различные виды адаптивных технологий обучения. Смысл и назначение новых технологий обучения – сформировать сознательное отношение слушателей к способам учебной деятельности. Все они ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах оно ни осуществлялось. Сущность диалоговых технологий состоит в том, что они представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъектного уровня.

Структурно-логические технологии обучения представляют собой поэтапную организацию системы обучения, обеспечивающую последовательность постановки и решения дидактических (учебно-профессиональных) задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов и средств обучения на каждом этапе с учетом поэтапной диагностики результатов.

Интеграционные технологии - это дидактические системы, обеспечивающие интеграцию разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне интегрированных курсов.

Игровые технологии – дидактические системы применения игр, с помощью которых формируются умения решать профессиональные задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов. Различают ситуационные, ролевые, деловые, организационно-деятельностные игры, имитационные упражне-

ния, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач, компьютерные игры и т.д.

Тренинговые технологии – это системы деятельности слушателей по отработке определенных алгоритмов решения типовых задач практики, в том числе с помощью ПК. Сюда относятся и психологические тренинги интеллектуального развития, общения, решения управленческих задач.

Особое место в инновационной деятельности отводится информационно-компьютерным технологиям обучения, которые в учебном процессе выступают как средство формирования готовности к выполнению профессиональной деятельности, формирования мотивированности деятельности, обеспечения надежности и уверенности в профессиональной деятельности.

В процессе функционирования адаптивной системы повышения квалификации специалистов пенитенциарной системы формирование готовности обучаемых к профессиональной деятельности не сводится к совокупности функциональных качеств. Развитие личности специалиста в таком обучении обусловлено соблюдением норм двух типов:

- а) компетентных профессионально-предметных действий;
- б) отношений и социальных действий в коллективе.

Принимая эти нормы как свои, подчиняясь и следуя им, обучающийся приобретает или совершенствует свою предметную и социальную компетентность, воспитывается как специалист. При этом формы и методы обучения должны быть приведены в систему, обеспечивающую формирование и развитие необходимых профессиональных навыков и качеств личности специалиста УИС.

Основная проблема обучения состоит не в том, чтобы в процессе преподавания передать слушателю как можно больше информации, а в том, чтобы подготовить его к непрерывному самообучению, развить в нем творческое мышление и тем самым реализовать принцип индивидуально-творческого подхода в обучении. В этом случае принципиально меняются роль и позиция преподавателя в учебном процессе. В современных условиях ни один преподаватель не может быть единственным источником информации, передающим свои знания слушателям. Его роль заключается в том, чтобы помочь слушателям получить знания из других источников, научить их творчески мыслить,

отбирать и логически распознавать рациональное в новом и развивать его. Учить – это значит управлять процессом формирования у слушателей знаний, умений и навыков. Активная роль в учебном процессе все больше должна переходить от преподавателя к обучаемому. Лишь активная мыслительная деятельность способствует и успешному формированию знаний, и умению применить их на практике.

При обучении можно выделить следующие дидактические цели:

- активная передача и пропаганда передового опыта;
- подготовка к критическому анализу и творческому использованию всего нового в теории и практике;
- совершенствование способности сотрудника легко адаптироваться к новейшим достижениям науки.

Стремление к достижению этих целей связано с поиском соответствующих методов активизации учебного процесса. Это должны быть методы и средства, с одной стороны, повышающие эффективность передачи информации, с другой - обеспечивающие ее активное восприятие и творческое использование. В практике повышения квалификации можно выделить две основные группы методов обучения, используемых в учебном процессе:

1. Методы обучения, основанные на сообщении (передаче) знаний слушателям.

2. Методы, основанные на организации целенаправленной активности познавательной деятельности слушателей. Эти методы иначе называются активными методами обучения.

Адаптивное обучение базируется на определенных представлениях о сущности учебной деятельности, о взаимодействии в ней индивидуально-психологических и социально-психологических факторов.

Адаптивное обучение характеризуют:

- активизация, предполагающая минимально необходимый срок для достижения максимального учебного результата;
- усвоение максимального объема учебного материала при соответствующей его организации;
- активизация потенциальных возможностей личности обучаемого в условиях особого типа взаимодействия в учебной

группе и при творческом воздействии на нее личности преподавателя;

– создание благоприятного психологического климата, основанного на доверительных отношениях между преподавателем и слушателем внутри самой учебной группы.

Это достигается прежде всего благодаря широкому использованию коллективных форм познавательной деятельности (деловых игр, групповых форм работы и т.п.), навыкам преподавателя организовать управление коллективной учебной деятельностью слушателей; а также благодаря обращению к различным видам проблемного обучения; индивидуализации обучения в условиях группового взаимодействия; глубокому знанию закономерностей формирования личности и социальной психологии коллектива. Психологически продуманное использование коллективных форм обучения способствует повышению работоспособности в групповом варианте.

Таким образом, среди инновационных тенденций функционирования и развития адаптивной системы последипломного образования как части социальной системы мы выделяем главную – ориентацию на развитие личности слушателя. Причем чем гармоничнее общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие руководителя, тем более свободным и творческим становится он в своей профессиональной деятельности. Данную закономерность можно определить как ведущий принцип непрерывного общего и профессионального развития руководителя. Именно в этом смысле гуманизация рассматривается как условие гармоничного развития личности, а гуманистическая цель обучения предстает как непрерывное общее и профессиональное развитие личности руководителя, в которой интегрируется его личностная позиция (мотивационно-ценностное отношение к профессиональной деятельности) и профессиональные знания, умения и навыки (профессиональная компетентность). Такой подход позволяет рассматривать обучение в системе повышения квалификации не только как форму получения новых знаний и совершенствования профессиональных умений и навыков, но и как средство овладения методологией профессиональной деятельности. Это требует, в свою очередь, соответствующей технологии профессионального обучения в системе повышения квалификации, которая бы обеспе-

чила переход от безличной и абстрактно-формальной педагогики к педагогике развития личности.

Адаптивная система обучения, как личностно-ориентированная, нацелена на формирование готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Личностно-профессиональное развитие специалиста УИС, обучающегося в системе дополнительного профессионального образования, зависит в первую очередь от диалогизации обучения и степени его индивидуализации, от эффективного использования современных педагогических технологий.

Управление
качеством ПК

Управление качеством адаптивного образовательного процесса в ИПК предусматривает проведение определенных организационных и учебно-методических мероприятий, направленных на достижение его высокой эффективности и создание условий для производительного труда преподавателей и слушателей. В процессе реализации адаптивных технологий обучения *научная организация образовательного процесса* включает в себя:

- научно обоснованное определение оптимального объема знаний, умений и навыков, которые необходимо дать специалисту за время его обучения в соответствии с требованиями квалификационной характеристики специалиста пенитенциарной системы;

- определение оптимального объема содержания образования в учебных планах и программах в соответствии с требованиями вышеуказанных документов, достижениями науки, техники и объективными возможностями для обучения;

- научное планирование образовательного процесса и непрерывное совершенствование его материально-технического обеспечения;

- совершенствование форм и методов учебной, методической и научно-исследовательской работы;

- повышение педагогического мастерства и уровня квалификации преподавательского состава.

Решение этих задач осуществляет в основном руководящий состав института и его подразделений (кафедр, отделов и служб).

Деятельность сотрудников института и слушателей имеет целью достижение высокого качества подготовки специалистов путем повышения производительности труда профессорско-преподавательского состава кафедр и должностных лиц других подразделений, а также слушателей.

При этом *организация труда сотрудников института* предполагает выполнение следующих задач:

- научно обоснованное определение бюджета рабочего времени для профессорско-преподавательского состава;
- нормирование и учет их труда в индивидуальных планах;
- правильную расстановку кадров в соответствии с квалификацией и деловыми качествами;
- планирование труда преподавателей в расписании занятий на каждую неделю;
- разработку частных методик преподавания учебных дисциплин и предоставление права на их авторскую апробацию;
- повышение педагогического и методического мастерства преподавателей в рабочее и во внеучебное время;
- совершенствование жилищно-бытовых условий, а также условий труда и отдыха сотрудников института.

Научная организация труда слушателей предполагает решение следующих задач:

- определение рационального бюджета времени на аудиторские занятия и самостоятельную работу по изучению каждой учебной дисциплины;
- грамотное планирование самостоятельной работы и научно-исследовательской деятельности слушателей;
- совершенствование форм и методов групповой и индивидуальной работы слушателей на учебных занятиях и в процессе самостоятельной подготовки;
- совершенствование методики самообразования и самовоспитания слушателей;
- улучшение быта и создание условий для продуктивного отдыха слушателей;
- выработку научно обоснованной методики учета труда слушателей, контроля и оценки их знаний, навыков и умений.

Обеспечение своевременного объективного контроля и оценки знаний, навыков и умений обучаемых является необходимым условием для реализации процесса эффективного управления их познавательной деятельностью. Так как в современных информационно-педагогических системах значительный удельный вес занимает автоматизированный контроль знаний обучаемых, одним из важнейших элементов которого является оценивание ответов на контрольные вопросы и определение конечного результата контроля, то в качестве одного из методологических подходов к оценке знаний может быть предложен подход, реализованный в системе автоматизированного контроля знаний обучаемого с учетом «плавающих» коэффициентов. Протоколирование результатов и вычисление итоговой оценки по четырехбалльной системе, по сути, и будет представлять собой текущий, рубежный или итоговый контроль знаний. Данный процесс должен осуществляться автоматически с учетом оценок за выполнение контрольных заданий и ответов на основные и дополнительные контрольные вопросы, общего времени, затраченного на проведение контроля (ответов на основные контрольные вопросы), а также специальных коэффициентов, учитывающих важность учебных тем, влияющих на формирование профессионально важных качеств будущих специалистов, и коэффициентов, учитывающих сложность дополнительных контрольных вопросов.

Как показали исследования, в программных продуктах автоматизированного контроля знаний наибольшее распространение имеют тестовые задания закрытого типа, предусматривающие следующие варианты заранее заданных ответов на поставленный вопрос:

- альтернативный ответ;
- множественный выбор;
- ответ на восстановление соответствия;
- исключение лишнего;
- аналогия и т. д.

Программа автоматизированного контроля знаний обучаемых должна учитывать степень подготовленности обучаемых и их психофизиологическое состояние в дискретные моменты времени. Это может быть реализовано с помощью специально предусмотренных в программе подсистем первоначального тес-

тирования и адаптации. Общее время автоматизированного контроля знаний не должно превышать допустимого порога устойчивого внимания. Кроме того, программа должна иметь расширяемую и редактируемую базу знаний, включающую перечень контрольных вопросов, заданий и ответов. В зависимости от специализации обучаемых вопросы и задания должны иметь кодовое разграничение по уровню сложности и важности с точки зрения формирования у обучаемых профессионально важных качеств будущего специалиста. И наконец программа должна обеспечить преподавателю возможность оперативного получения итоговых результатов автоматизированного контроля в развернутой форме и иметь надежную защиту от несанкционированного доступа.

Алгоритм оценивания ответов на вопросы и конечных результатов тестирования должен обеспечивать:

- формализованное, однозначное и объективное фиксирование результатов ответов на контрольный вопрос;
- дифференцированный подход к оцениванию результатов ответов на контрольные вопросы с учетом их сложности и важности;
- возможность распознавания типа ошибки и ее соответствующего оценивания;
- получение итоговой интегрированной оценки (среднего балла) по результатам ответов на основные и дополнительные контрольные вопросы диагностического теста;
- перевод итогового результата в традиционную оценку по пятибалльной шкале;
- достаточно простую программную реализацию.

При определении итогового результата автоматизированного контроля знаний обучаемого может быть реализована методика оценки знаний с учетом “плавающих” коэффициентов, отражающих как сложность контрольных вопросов, так и значимость учебных тем с точки зрения формирования профессионально важных качеств будущего специалиста пенитенциарной системы. Это позволит значительно повысить объективность в процессе принятия решения даже при сравнительно небольшой выборке контрольных вопросов.

Реализация идеи адаптивного обучения на практике требует от преподавателей-андрагогов и слушателей соответствующую

щих умений и навыков, определенной ценностной направленности их профессиональной деятельности.

Преподавателям следует видеть окружающее глазами слушателей, воспринимать их точку зрения. Как бы расчетливо и рационально ни руководил преподаватель, он вовлечен в этот процесс как личность. Все, что происходит в учебной группе, несет на себе отпечаток его присутствия, его настроения и внешнего поведения.

Особенности общения преподавателя с обучаемыми зависят также от уровня личностной моральной зрелости и ценностных ориентаций слушателей, который отражает результаты предыдущего воспитания и обучения, а также жизненного и профессионального опыта. Это и базовые знания обучаемого, его коммуникативный опыт, готовность к самопредставлению и выслушиванию иных точек зрения.

Таким образом, установление доброжелательного психологического контакта – одно из условий реализации идеи адаптивного обучения.

Выделим следующие два типа готовности преподавателя к реализации идеи адаптивного обучения: психологическую готовность и методическую готовность.

Психологическая готовность, имеющая аксиологическую и коммуникативную составляющие, предопределена несколькими обстоятельствами. Поскольку диалог возможен лишь при взаимной готовности и предрасположенности преподавателя и слушателя, то первому необходимы соответствующие качества и умения, способные вызвать у слушателей доверие, уважение, желание двигаться навстречу, открыться собеседнику. Педагог должен ознакомиться с потребностями и интересами слушателя, установить с ним доверительные отношения, использовать все многообразие методов и приемов педагогического воздействия, как можно реже прибегать к оценочным суждениям, верить в возможности и способности слушателя и ожидать с его стороны проявления дружелюбия.

Адаптивная педагогика предполагает соблюдение следующих принципов:

1. Взгляд на личность как на цель образования, а не на средство для достижения каких-либо личных целей.

2. Рассмотрение содержания обучения в качестве средства развития личности.

3. Гуманизация и демократизация педагогических взаимоотношений, подразумевающих заинтересованность в судьбе слушателей, оптимистическую веру в них, терпимость к недостаткам, право слушателя на выбор, ошибку, собственную точку зрения.

4. Отказ от прямого принуждения как метода, не дающего результата в современных условиях, проявляющийся в правилах: “не запрещать, а направлять”, “не принуждать, а убеждать”, “не командовать, а организовывать”, “не ограничивать, а предоставлять свободу выбора”.

5. Единство воспитания и обучения, заключающееся в преобразовании системы знания в систему воспитания, предполагающее постановку личности обучаемого в центр всей воспитательной системы, формирование общечеловеческих ценностей, развитие творческих способностей личности, ее индивидуальности, сочетание индивидуального и коллективного воспитания, постановку достаточно трудной цели.

6. Формирование положительной Я-концепции (устойчивой системы представлений слушателя о себе самом).

Актуальность наличия методической готовности преподавателей и слушателей к реализации идеи адаптивного обучения обусловлена тем, что умение строить диалог в соответствии с дидактическими целями учебного занятия - показатель уровня профессионализма преподавателя. Преподаватель предоставляет средства учения: дидактический материал, свои собственные знания. Немаловажное значение при этом имеет трансляция личностного опыта преподавателя. Приобщение слушателей к принципиально неформализуемой “культуре Мастера” - глубинная основа сотворчества в образовательном процессе.

Методическая готовность преподавателя-андрагога к реализации идеи адаптивного обучения предполагает его практическую способность реализовать адаптивные технологии обучения, в которых находят отражение описываемые педагогические ориентиры. Это означает, что в условиях традиционного обучения преподаватель может использовать гуманистические технологии, достаточно свободно вписывающиеся в традиционную систему обучения.

Необходимым условием успешного применения адаптивных технологий обучения является осознание преподавателем следующих положений:

- в педагогическом процессе обучаемый выступает центральной фигурой;

- познавательная, а не преподавательская деятельность является главной;

- в отличие от усвоения и воспроизведения готовых знаний, самостоятельное приобретение и применение полученных знаний становятся приоритетными;

- совместные размышления, дискуссии, исследовательские проекты, а не запоминание и воспроизведение знаний имеют значение для развития личности;

- уважение к личности обучаемого, а не назидание и менторство должно проявляться в процессе общения с обучаемым в любых ситуациях;

- необходим комплексный учет особенностей физического, духовного, нравственного развития целостной личности, а не отдельных качеств обучаемого.

Направленность педагогических взаимодействий, осуществляемых на основе данных положений, характеризуется стремлением к построению диалога в системе “преподаватель – слушатель”. Это находит свое выражение в личностно-ориентированном подходе к обучению. На его содержательной и технологической разработке сосредоточено внимание ряда отечественных педагогов и психологов (Н.В.Василенко, И.С.Якиманская, В.В.Сериков, В.А.Петровский и другие).

С целью повышения готовности преподавателей и слушателей к реализации идеи адаптивного обучения следует предусматривать организацию повышения их квалификации с акцентом на формирование и развитие необходимых коммуникативно-дидактических навыков.

При этом условия, необходимые для реализации идеи адаптивного обучения, включают два основных момента:

- 1) психологическую готовность и желание слушателей вступить в новый “мир двустороннего учения” и преподавателя – организовать и направлять их деятельность;

- 2) способность слушателей действовать в соответствии с собственными внутренними мотивами и целями и способность

Содержание деятельности преподавателей-андрагогов и слушателей в процессе реализации идеи адаптивного обучения

Содержание деятельности	
преподавателей - андрагогов	слушателей
1. Постановка учебных целей и познавательных задач	1. Осознание поставленных целей и познавательных задач
2. Управление сообщением и восприятием учебного материала	2. Восприятие учебного материала
3. Управление осмыслением учебного материала	3. Осмысление учебного материала, слушателями
4. Управление закреплением учебного материала	4. Запоминание учебного материала слушателями
5. Управление систематизацией и обобщением информации	5. Систематизация и обобщение учебного материала слушателями
6. Управление формированием умений и навыков	6. Овладение умениями и навыками в ходе практического обучения
7. Проверка (контроль) и оценка результатов обучения и воспитания	7. Самоконтроль за усвоением знаний, умений и навыков в процессе обучения
8. Корректировка содержательно-процессуальной деятельности преподавателя	8. Применение знаний, умений и навыков на практике и устранение недостатков

преподавателя создать необходимые условия для развития личности и правильно определить свое место в учебном процессе.

В этом случае целостный педагогический процесс представит перед нами в виде сотворчества двух партнеров: преподавателя и слушателя, имеющих общие цели деятельности, в рамках которой происходит их взаимодействие. Преподаватель имеет возможность наиболее полно реализовать свои педагоги-

ческие функции: дидактическую, воспитательную, организаторскую (управленческую), научно-педагогическую и общественно-педагогическую. В процессе реализации идеи адаптивного обучения сущность и содержание этих функций четко прослеживаются в звеньях процесса обучения, где через учебный материал последовательно отражена поэтапная деятельность преподавателей и слушателей. Это наглядно представлено в таблице 12, где 1...8 – этапы деятельности преподавателей-андрагогов и слушателей (по вертикали), а по горизонтали - звенья адаптивного обучения.

Если каждому этапу деятельности преподавателя соответствует адекватная деятельность слушателей, то в образовательном процессе образуются прочные звенья, обеспечивающие надежное усвоение программного материала. При этом учебный материал служит связующим звеном во взаимодействии преподавателей и слушателей.

Таким образом, для создания и развития единой адаптивной образовательной среды необходимо полностью задействовать научно-методический, информационный, технологический, организационный и педагогический потенциал, накопленный в области образования.



ЧАСТЬ V. КАЧЕСТВО И ЭФФЕКТИВНОСТЬ АДАПТИВНЫХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Глава 1. Адаптивная модель системного управления образованием взрослых

Под адаптивной моделью системного управления понимается такая проектируемая система, которая, отображая и воспроизводя цели, организационную структуру, процесс планомерного воздействия, дает возможность изучать реально существующие явления, связи, тенденции и процессы в прогнозируемых объектах. Эта модель управления образованием взрослых рассматривается как специфическая социально-экономическая система, в которой удовлетворение социально-образовательных потребностей достигается в результате согласования реальных интересов государства, общества и личности. В таком случае моделирование является инструментом научного познания и решения практических задач и используется в качестве *основного метода проектирования систем управления образованием взрослых.*

Как в любой системе, в модели представлены разнокачественные компоненты: система органов власти и управления образованием взрослых, их функции и компетенции; содержание функций системного управления; процесс (стадии) управления; стиль и методы управления; учреждения образования взрослых и пр.

Суть адаптивного управления заключается в том, чтобы рационально скоординировать деятельность, направить ее на достижение целей системы образования взрослых, установить внутрисистемные связи и наладить взаимодействие всех компонентов, проводить регулирование деятельности, обеспечивая их устойчивое функционирование, развитие, результативность, взаимодействие с внешней средой, ориентировать систему на социально значимые цели.

Сложившаяся иерархия системы органов управления является реальностью. Далее предлагается принципиальная схема

модели системного управления образованием взрослых, состоящая из разноуровневых структурных компонентов системного управления на разных уровнях:

- система органов власти и управления образованием взрослых на разных уровнях (федеральном, региональном, местном, уровне учреждения) и их функции (компетенции);

- системный процесс (стадии) управления (анализ, планирование, организация, контроль и т.п.);

- содержательные функции управления образованием (правовые, экономические, педагогические и др.), а также формы, стиль и методы управления;

- учреждения образования взрослых для различных категорий населения;

- система органов власти и управления образованием взрослых на разных уровнях и их компетенции.

Сложившаяся иерархия системы органов управления является реальностью и соответствует общим установлениям, регулирующим распределение компетенций и полномочий между центральными, региональными и местными органами. В соответствии с Модельным законом “Об образовании взрослых” компетенциями федерального уровня являются разработка общей стратегии основных направлений государственной политики в области образования взрослых, подготовка законодательных актов, предложений по их реализации и объемам финансирования. На региональном уровне – определение территориальных потребностей в образовательных услугах, установление республиканских, региональных нормативов дополнительного финансирования образования взрослых, разработка и реализация республиканских и региональных программ развития образования взрослых, контроль за исполнением государственных образовательных стандартов, лицензированием. На местном уровне – определение местных образовательных потребностей, создание условий для реализации необходимого населению комплекса образовательных услуг, программ. На уровне образовательного учреждения – разработка, реализация образовательных программ и их коррекция; осуществление образовательного процесса в соответствии с учебным планом, графиком, уставом, лицензией и свидетельством об аккредитации; материально-техническое обеспечение образовательного процесса,

подбор и расстановка кадров; учет запросов и интересов каждой личности.

Однако определение компетенции не дает еще возможностей реализовать принципы системного управления. Необходимо, чтобы на каждом уровне были сформированы компетентные структурные подразделения управления образованием взрослых, которые обязаны регулярно функционировать в соответствии с законами и реальной ситуацией в регионах, на местах и в учреждениях.

Установлено, что специфика адаптивного управления образованием взрослых заключается в обеспечении реализации экономических, правовых, социальных, педагогических, психолого-педагогических, учебных и воспитательных функций, а также функций развития и социализации личности и других компонентов.

Выявив специфику составляющих компонентов и звеньев, определив в каждом общее и особенное, обнаружив зоны взаимодействия между ними, исследовав вклад каждого из них в общий процесс формирования системного управления образованием взрослых, можно рассматривать образование взрослых с новых позиций – как объект системного управления.

Адаптивное управление в первую очередь выявляет и регулирует связи и отношения между подсистемами и системами образования взрослых. Как указывалось выше, этими подсистемами являются такие разноплановые компоненты, как органы управления, функции, процессы, механизмы и т.д. Сущность управления состоит в том, чтобы своевременно выявить эти связи и воздействовать на них. Часть связей задается законодательно, содержанием функций, взаимодействием объектов. Например, правовая функция опирается на законы об образовании, Министерства и другие органы управления создают свою нормативную документацию отраслевого назначения. На региональном уровне имеется нормативная функция взаимодействия с учебными заведениями для всех категорий населения, вовлеченных в образовательное поле.

Системный процесс (стадии) адаптивного управления – совокупность последовательных действий для достижения определенного результата, например максимального удовлетворения образовательных потребностей взрослого населения. Основны-

ми стадиями системного процесса управления образованием взрослых являются анализ, определение целей, планирование, организация, контроль, подведение итогов, анализ отклонений, корректировка. Анализ – относительно обособленный этап (стадия) познавательной управленческой деятельности, суть которого – творческое изучение, систематизация, обобщение и оценка разнообразной информации о социально-экономических условиях, реализации правовой образовательной политики, удовлетворении общественных потребностей, опыте сложившейся практики управления на всех уровнях. Системный анализ отличается целостным (комплексным) подходом к проблеме. Комплексность в данном случае означает выявление и оценку важнейших качественных характеристик объекта изучения как целого, с тем чтобы определить важнейшие тенденции развития образования взрослых, факторы, которые воздействуют на них, и условия их формирования. При таком подходе объекты рассматриваются как система, состоящая из относительно обособленных звеньев, функционирующих на основе разделения труда, обязанностей и прав. В то же время они взаимосвязаны между собой и образуют определенное единство, кооперацию, сотрудничество для достижения общей цели. Определение целей – в нормативной форме выражается в перспективе удовлетворения образовательных потребностей, развития личности, ее адаптации к современным условиям, определении желаемого результата. От правильного выбора, реальных целей, умения свести их в систему и выработать общую цель во многом зависит эффективность системного управления и образования взрослых в целом.

Планирование как этап адаптивного управления занимает центральное место в системном управлении образованием взрослых, определяет главное содержание, развитие всей системы и неразрывно связано со всеми другими стадиями управления – анализом, прогнозированием, контролем, корректировкой результатов. Планирование в системном управлении осуществляется между всеми уровнями и органами управления. Например, при изменении методов управления расширяются права образовательных учреждений в области планирования.

Принятие решений – важный этап управления, связанный с принятием нормативного акта, направляющего, организующе-

го и стимулирующего всех участников и образовательные звенья на создание согласованной программы действий по удовлетворению образовательных потребностей населения. Организация – этап управления, направленный на обеспечение выбора лучших путей выполнения плановых и творческих заданий, определение совокупности действий, ведущих к образованию взаимосвязей между частями целого; инструктаж, координация, объединение людей, совместно реализующих программу или цель.

Контроль – один из этапов управления, состоящий в выявлении отклонений величины фактических параметров управляемой системы от нормативов, служащих критериями оценки (цели, законодательные нормы), в измерении, оценке результатов выполнения программы. В настоящее время наиболее эффективным можно считать государственно-общественный контроль, который осуществляют все органы власти, управления в пределах своей компетенции (особая роль принадлежит органам суда, прокуратуры, государственного арбитража, государственным комитетам, инспекциям). Общественный контроль – через систему созданных организациями и учреждениями общественных органов (комитеты, советы) и через профсоюзные организации.

Подведение итогов – этап системного управления, который складывается из постановки целей, планирования деятельности и создания системы измерения производимой работы, выявления отклонений между целью и конечным результатом, определения критериев оценки качества и корректировки выявленных противоречий. Системность управления заключается в том, чтобы ни одна сторона процесса управления не была пропущена ни на одном уровне, чтобы все они осуществлялись поэтапно, последовательно и полностью.

В многоуровневой системе адаптивного управления образованием взрослых ключевую роль играют руководители предприятий и местных органов управления, составляющие несущую конструкцию кадровой системы. Именно они, находясь в центре социально-экономических и педагогических преобразований, координируют, направляют, побуждают к деятельности и мотивируют труд сотен и тысяч людей. Поэтому очень важно определить систему их формирования, оптимальные условия про-

фессиональной подготовки и деятельности. Формирование кадров управления образованием взрослых – это и процесс, и единая сложная, целостная социально-экономическая система, имеющая ярко выраженную педагогическую профессионально ориентированную направленность, присущую только данной системе специфическую организованность, структуру и характер взаимодействия всех ее элементов и подсистем.

К объектам системы формирования кадров управления образованием взрослых относятся определенным образом упорядоченная совокупность взаимодействующих учреждений, организаций, органов управления, обеспечивающих подготовку и повышение квалификации кадров управления образованием, а также всестороннее совершенствование организационно-педагогических условий развития личности руководителя в процессе осуществления его профессиональной деятельности. Формирование перспективного типа руководителя, адекватного современным условиям, – задача сложная и важная. Она особенно актуальна в переходный период, когда необходимо не только отказаться от старых принципов работы с кадрами и устаревших критериев оценки их деятельности, но и создать систему организационных структур, способных осуществлять непрерывное формирование кадров управления образованием взрослых на новых принципах в условиях перехода на преимущественно экономические методы управления, когда уменьшается зависимость образовательных учреждений от местных органов управления. Демократизация общества требует перераспределения функций между уровнями управления и законодательного решения проблем перемещения организационного потенциала от верхних эшелонов власти к руководителям регионального, районного и основного звена управления образованием. Базовая управленческая подготовка руководителей – основной рычаг обновления всей системы образования взрослых.

Для того чтобы взрослое население в соответствии с Законом “Об образовании” могло реализовать права на получение образования в вечерних (очно-заочных) школах, необходимы политическая воля и определенные правовые и социально-экономические условия. Для этого в законодательном порядке должны быть приняты соответствующие законы об образовании, нормативно-правовые акты о занятости населения, о соз-

дании системы получения образования в соответствующих социально-экономических условиях, о затратах на обучение граждан и др.

В соответствии с такой государственной политикой все органы власти и управления на федеральном уровне реализуют свои содержательные функции и компетенции: разрабатывают основные направления государственной политики по образованию взрослых, подготавливают законодательные и нормативные акты, предложения по финансированию, разрабатывают материально-техническое обеспечение и реализацию программ развития образования взрослых, контроль за исполнением федерального законодательства об образовании взрослых и т.д. На федеральном уровне осуществляется весь комплекс компетенций управления по обеспечению функционирования вечерних школ.

На региональном уровне решаются и согласовываются вопросы развития вечернего и заочного образования в регионе: определяются пути реализации федеральной политики в области образования взрослых, финансовое подкрепление государственных гарантий получения взрослым населением образования, устанавливаются региональные нормативы дополнительного финансирования образования взрослых, разрабатываются и реализуются региональные программы развития вечернего и заочного образования взрослых, ведется контроль за достижением государственных образовательных стандартов, лицензирование и пр. Органы управления регионом реализуют социальные функции, анализируют и определяют уровень образованности населения на подведомственной территории, планируют контингенты обучающихся, их трудоустройство, берут на себя педагогические функции управления, связанные с усовершенствованием программ развития вечерних школ, содержания образования, обеспечивают решение проблем мотивации обучения различных категорий населения в вечерних (очно-заочных), специализированных школах, то есть осуществляют социально-педагогические функции.

Органы местного самоуправления в соответствии с разграничением компетенций по уровням управления определяют и регулируют свои действия. К их содержательным функциям относятся: реализация прав граждан на получение установленно-

го Законом обязательного основного образования через систему вечерних, очно-заочных учреждений, определение местных образовательных потребностей, формирование местных бюджетов в части расходов на образование взрослых, разработка и принятие местных нормативов финансирования системы вечернего образования, создание условий для реализации необходимых населению образовательных услуг, установление дополнительных льгот, стимулирующих развитие вечернего и очно-заочного образования.

В компетенцию вечерней (очно-заочной) школы входят материально-техническое обеспечение и оснащение образовательного процесса в соответствии с государственными и местными нормами и требованиями, учебным планом, графиком, уставом, лицензией и свидетельством об аккредитации; подбор, прием на работу, расстановка кадров, повышение их квалификации; обеспечение качества обучения и воспитания, установление маршрутов для обучаемых и др.

Таким образом, адаптивная модель системного управления образованием взрослых содержит все основные признаки и компоненты механизма системного управления: единую цель, детерминированную потребностями общества; задачи организационного, функционального, материального, научного и информационного обеспечения достижения цели; оптимальную структуру, способствующую развитию демократических основ управления, росту творчества и персональной ответственности за результаты труда, своевременную и эффективную координацию деятельности всех уровней управления, корректировку их целевых установок в соответствии с генеральной целью системы образования взрослых; всеобщность и необходимость обеспечения внутрисистемных связей и взаимодействия с внешней средой, обеспечение реальной административной и общественной иерархии в управлении, постоянную нацеленность на достижение результатов, выработку критериев и параметров их оценки при неизменной заботе системы о каждой личности, ее росте и развитии, обеспечении социальных условий для адаптации и активного участия в делах гражданского общества.

Главный вывод: системность адаптивного управления заключается в том, чтобы ни одна сторона процесса управления не была пропущена ни на одном уровне, чтобы они все осуще-

ствлялись поэтапно, последовательно и полностью. Системность выступает критерием целостности управления.

Свойства управления системой выражаются в функциональных процессах, определяющих единство управленческих решений и действий.

Последовательность функций системного управления включает: 1) анализ и учет образовательных потребностей; 2) выявление рынка заказчиков, определение нормативно-правового и ресурсного обеспечения; 3) формирование рынка образовательных услуг, оформление социального заказа; 4) создание условий для оптимального его выполнения посредством образовательных услуг; 5) организацию образовательных услуг (преемственных программ); 6) учет и анализ результатов деятельности системы образования взрослых.

На основе анализа индивидуальных, групповых и общественных образовательных запросов взрослого населения выделяются важнейшие социальные потребности: социально-экономические, экологические, валеологические, культурные, научные, территориальные, педагогические, бытовые и др., детерминирующие цели и содержание образования взрослых, определяется рынок заказчиков и потребителей. К последним относятся органы государственной власти и управления, предприятия и учреждения, общественные организации, активные группы населения, семья, отдельные лица. Потребности объективны, но выражаются в субъективных запросах заказчиков и потребителей и оформляются как социальные заказы на образование. Выполняются заказы системой образования взрослых посредством реализации образовательных услуг (создания преемственных образовательных программ) на основе нормативно-правового, кадрового, финансового, материально-технического, программно-методического обеспечения.

Удовлетворение образовательных потребностей – это цель системы образования, но для ее реализации люди вступают в определенные отношения, которые могут регулироваться существующими в обществе в данный момент социальными и культурно-образовательными ценностями, нормами, принципами и правилами поведения отдельных групп и общностей. Целенаправленная деятельность по удовлетворению социально-образовательных потребностей взрослых, регулирование их

взаимоотношений, организация определенным образом их поведения оформляются со временем в некое целостное социально-образовательное пространство, социальный институт образования.

По мере повышения уровня зрелости социального института повышается уровень его упорядоченности и организационной оформленности, что достигается главным образом за счет развития в нем управленческих отношений, функций управления, адекватных потребностям.

Частью теории целостного управления образованием взрослых являются методы системного управления им как социальным институтом. Системное управление образованием как практическая деятельность проходит ряд этапов, в которых проявляются сущность, содержание, последовательность решения задач управления. Определение этих этапов, их раскрытие на основе образовательного маркетинга позволяет более полно синтезировать исходные позиции, так как содержание метода, хотя и будет на каждом определенном этапе различным, всегда соответствует своему предназначению, то есть цели управления.

Целесообразно выделить виды системной организации управленческой деятельности (функций), посредством которых реализуются конкретные и общие цели управления. Все они интегративно обеспечивают управленческий цикл. Причем виды деятельности являются способами реализации звеньев управленческого цикла.

Такой подход к управлению социальными системами имеет свои преимущества: он ориентирует субъект управления на образовательную деятельность как на систему, позволяет корректировать процесс управления на основе анализа качества выполнения каждой функции управления, объединяет в себе ресурсное обеспечение, формы образования взрослых с ожидаемым результатом деятельности. В порядке прогноза можно заключить, что оценка деятельности управления должна осуществляться по конечному результату на основе критериев соответствия достигнутых результатов социальному заказу.

Одним из главных результатов адаптационной социально-образовательной системы является социальный результат, умение человека адаптироваться к новым условиям. Формирование

средствами образования умения человека приспособиться к изменяющимся условиям жизни – главная задача системы образования взрослых как социального института. С этой точки зрения система образования взрослых, как особый социальный институт, есть прежде всего регулируемая деятельность, направленная на распределение в обществе духовных ценностей, обеспечивающих общественное производство, социальную безопасность. Последнее необходимо понимать в самом широком смысле как внедрение и распространение идей, представлений, знаний, изобретений, правовых и материально-технических норм, норм выживания и сохранения здоровья, социально-культурных образцов, навыков и умений, моральных критериев и оценок, эстетических вкусов и т.д.

Специфика управления институтом образования как социальным объектом, в отличие, например, от управления средствами массовой коммуникации, состоит в том, что оно обеспечивает персональную трансляцию духовных ценностей от одного поколения и педагогически гарантированное воспроизводство их в другом, как потребителе и будущем пользователе культурными достижениями предыдущего поколения.

Педагогический процесс, происходящий в этой системе, представляет собой по существу руководство развитием личности. Одна из особенностей управления образовательной системой заключается в том, что объект ее деятельности (процесс развития личности) является сложным и опосредованным, так как на него влияет одновременно несколько социальных систем (семья, окружающие люди, политика, экономика, культурно-массовые мероприятия, средства массовой информации и т.д.), в результате чего в образовательной деятельности возникает новое качество – личность социализируется, приобретает необходимые знания, убеждения, установки, ценности, правила поведения, усваивает духовную культуру, созданную предыдущими поколениями, и развивает ее дальше.

Результаты деятельности системы образования взрослых как социального института можно условно разделить на педагогические и социальные. «Под педагогическими результатами понимаются личностные изменения, которые произошли у обучаемых в процессе и под влиянием образовательной деятельности. Изменения в личности обучаемых оказывают воздействие

на их социальное поведение. В силу этого педагогические результаты имеют социальное значение и могут быть рассмотрены как социальные результаты образовательной деятельности, как социальные новообразования» (О.Е.Лебедев). Характер и значимость социальных новообразований оцениваются уровнем изменения личности в результате полученных профессиональных, экономических, правовых, валеологических, экологических, социокультурных и других знаний и умений, ее готовностью включиться в практическую деятельность, степенью адаптации и социализации.

Социальные результаты образовательной деятельности можно разделить на несколько групп. В основу такого деления могут быть положены изменения качеств личности через осознание своего места в обществе, через включение ее в новые социально-экономические отношения. Ориентиром выделения таких групп социальных результатов может послужить оценка социальных новообразований и изменений личности в результате образовательной деятельности:

- изменение правосознания личности;
- изменение социального статуса гражданина;
- изменение личностных отношений к окружающей среде;
- изменение отношения к личному участию в решении социальных проблем;
- изменение социального поведения людей под влиянием новых товарно-денежных отношений в образовательной деятельности.

Первая группа социальных результатов включает права личности на образование, повышение квалификации, переподготовку и создание условий для их реализации.

Вторая группа характеризуется возможностью изменить через образование социальный статус гражданина, его положение в обществе и таким образом обеспечить его социальную защищенность.

К третьей группе социальных результатов образовательной деятельности относится возможность изменить личностное отношение к существующим общечеловеческим проблемам (охрана природы, благоустройство среды проживания, оказание помощи нуждающимся), а также принять участие в их решении.

Следующая группа социальных результатов определяется новыми товарно-денежными отношениями в образовательной деятельности, “ценой” образовательных услуг, влияющих на социальное поведение людей.

Еще одна группа социальных результатов – политические установки, нравственные и волевые качества личности, которые формируются в процессе взаимодействия условий образовательной деятельности и условий общественной жизни в целом.

С учетом социальных результатов вырисовывается социально-педагогическое содержание управления образованием взрослых как социальным институтом, стратегия которого изначально базируется на обслуживающей функции адаптивной образовательной системы, где система развивается на основе удовлетворения социальных и личностных потребностей и естественных закономерностей социально-педагогических процессов.

Организация управления образованием взрослых на основе разработанной адаптивной модели системного управления позволяет концептуально соединить все стадии правового, экономического, социального, педагогического, социально-педагогического управления на всех уровнях, в пределах их компетенции и тем самым представить единый механизм системного управления, обеспечить полноту выполнения всех функций управления в их взаимосвязи и взаимодействии.



Глава 2. Управление профессиональной подготовкой руководителей на новой информационной основе

Ретроспективный анализ теории и практики менеджмента в сфере образования взрослых дает возможность более тщательно и целенаправленно выявить возможности пересмотра концептуальных основ управления профессиональной подготовкой руководителей системы образования в современных условиях ее модернизации.

Школы научного управления, административного управления (классическая), человеческих отношений и науки о поведе-

нии – каждая в свое время предложила проводить отбор людей, физически и интеллектуально соответствующих будущей должности. При этом ведущая роль остается за обучением; руководители должны быть хорошо обучены, иметь задатки от рождения (Ф.У.Тейлор). Хороший администратор должен уметь предвидеть, организовывать, согласовывать и контролировать, быть компетентным в специальной области, которой управляет (А.Файоль). Принципы управления организацией, сформулированные А.Файолем, не потеряли своего значения для управления по сегодняшний день. Однако их недостаточно для эффективности работы.

Необходимо не только учитывать поведение человека на рабочем месте, но и оказывать помощь сотрудникам в осознании своих возможностей в трудовой жизни организации (Р.Блейк, Р.Лайкерт, Я.Моутон и др.). Появились социальные нормы, регуляторы, требования к исполнителям, руководителям, менеджерам; выявлены системы управленческого стиля (М.Грегор, Р.Лайкерт); установлены ситуационный, процессный, поведенческий, системный подходы к управлению. Описание анализа заменяется моделями, символами, количественными значениями. Управление рассматривается как процесс и как система, выделяются процессы-функции: прогноз, планирование, организация, распорядительство, координация, контроль. Результаты и успех управления связываются с условиями внешней среды, воздействие которой является главным фактором, определяющим эффективность организации (Дж.Лорш, П.Лоуренс). Устанавливаются основные переменные эффективности организации и человека. К внутренним переменным относятся цели, задачи, структура, технологии, люди; к внешним – законы, власть, потребители, политика, экономика, научно-технический прогресс, социокультурные изменения, групповые интересы и др. Для обеспечения эффективности организации необходимо согласовывать изменения как минимум в семи ее компонентах: стратегия, структура, система, персонал, квалификация, принятые ценности и стиль управления (Т.Питерс, Р.Уотермен).

Основанная на общей теории менеджмента теория управления образованием несет в себе специфику образовательных систем. Уже в конце 60-х годов было признано, что научное

управление образованием является одной из сторон научного управления обществом, а развитие науки управления образованием – составной частью педагогической науки. В научную терминологию педагогики включаются понятия "педагогический менеджмент", "педагогические системы", "педагогические технологии" (Ю.А.Конаржевский, В.Ю.Кричевский, В.П.Симонов, Т.И.Шамова и др.).

В рамках общей теории управления в 90-е годы получила мощный импульс развития теория управления персоналом. Руководители и исполнители рассматриваются как персонал, изучаются системы работы с персоналом, дающие наибольший эффект в организациях. Отношение к человеку эволюционирует от понятия "человек вообще" к понятиям "рабочая сила", "трудовой ресурс", "человеческий фактор", "человеческий капитал". Организация признается не только производственной, но и социальной системой, возникают теория мотивации (Д. Мак Клинланд, А.Маслоу), теория потребностей, которые приводят исследователей к выводу о необходимости создавать определенные условия для людей с целью повышения эффективности их труда. Трудовая функция, социальные отношения и психофизиологическое состояние работника начинают рассматриваться в единстве.

Теория человеческого капитала (Т.Шульц) выдвигает на первый план приобретенные человеком знания, навыки, мотивацию и энергию, которые могут использоваться в определенное время для производства товаров и услуг. Ресурс человеческого капитала усиливается за счет профессионального обучения и развития личности каждого человека.

Новый этап в развитии теории управления персоналом основывается на концепции всестороннего развития личности. Человек рассматривается как субъект управления. Стратегия управления персоналом неразрывно связывается со стратегией развития организации и методами управления ею.

Теории образования взрослых и непрерывного образования предлагают дифференцированный учет интересов, органическую интеграцию многообразия образовательных форм, государственной политики в области образования, адекватной общемировым тенденциям общественного развития, целям личности и государства. Отражение потребностей общества объективно

проявляется в политике государства, направленной на повышение мобильности специалистов, получение второй профессии (специальности) при желании самих обучающихся.

Особое внимание уделяется общекультурному образованию взрослых. Именно оно расширяет диапазон познавательных возможностей и социальных связей человека, формирует его активную жизненную позицию, опирается на жизненный опыт человека, а сам учебный процесс адаптируется к условиям жизни, деятельности и целеустремленности самих учащихся. Непрерывное образование обеспечивается путем создания учебных заведений, дающих поэтапно возрастающее образование наряду с другими средствами. Задачей непрерывного образования взрослых ЮНЕСКО считает идею создания обучающегося общества.

Необходима такая система образования, которая позволила бы человеку систематически в течение всей жизни учиться, чтобы поддерживать актуальность своих знаний и обеспечивать свое постоянное развитие. Мощным фактором самодвижения человека является его стремление к вершине своих достижений, когда он сможет проявить свои незаурядные личностные способности, служебный и профессиональный потенциал, достичь определенного социального, должностного, квалификационного статуса, сделать личную карьеру.

Профессиональная подготовка руководителей сферы образования проанализирована нами как система и объект управления. В основу философского понятия "система" положен ее методологический инструментарий для научного определения профессиональной подготовки руководителей как системы и объекта управления. Применение методологии системного подхода, разработанного отечественными и зарубежными авторами, дало возможность выделить систему профессиональной подготовки руководителей как сложную социально-образовательную концептуальную систему, имеющую реальный эквивалент в действительности.

Теоретические основы управляемой эволюции (Н.Д.Кондратьев), разработка опережающих моделей оптимального развития социальных систем, возвышение человека и его разума, потребностей, нравственности через посредство системы управления положены в основу изучения прогностического моделиро-

вания системы профессиональной подготовки руководителей. Плодотворной оказалась парадигма управляемой истории, выдвинутая А.И.Субетто, в основу которой положена система фундаментальных потребностей, возвышения качеств человека, дуального управления и организации и т.д. Применение образования в качестве ведущего механизма воспроизводства высокообщественного интеллекта позволило исследователю с новых позиций рассмотреть систему профессиональной подготовки руководителей, которая сначала была условно выделена как подсистема из общей системы образования, а затем были установлены ее подсистемы: руководящие кадры, второе высшее профессиональное управленческое образование, повышение квалификации, управляющие структуры и организации, карьера. Система профессиональной подготовки и ее подсистемы - сложные системы, обладающие свойствами целостности, саморегуляции, связанные многоступенчатыми отношениями и взаимодействующие между собой для достижения единой цели.

Объективной целью системы управления профессиональной подготовкой руководителей является необходимость постоянного воспроизводства руководящих кадров, соответствующих требованиям непрерывно изменяющихся социальных, экономических, политических и иных условий общественного развития. Управление профессиональной подготовкой кадров является единой сложной целостной социальной образовательной системой, имеющей ярко выраженную профессионально ориентированную направленность и присущие только этой системе управления специфическую организованность, принципы, структуру и характер взаимодействия всех элементов и подсистем.

Анализ проблем управления подготовкой руководителей дал возможность создать модель базовой профессиональной управленческой подготовки руководителей, структуру управления, определить основные средства, факторы и условия реализации его принципов.

Модель базовой профессиональной управленческой подготовки руководителей многофункциональна. Она выполняет функции обучающие, информационные, компенсирующие, исследовательские, консультационные, проектировочные, внедренческие, экспертные и др. Она учитывает все аспекты

управленческой деятельности на каждой должности, поэтому, кроме общетеоретических курсов, содержит модули, ориентированные на изучение конкретной деятельности и стажировку по будущей должности, нацелена на формирование широкого кругозора и системного мышления руководителей, на выработку личностных качеств, умений и навыков управления в процессе стажировки и самообразования, на развитие и саморазвитие личности как субъекта деятельности.

Государственная кадровая политика в сфере образования является основным условием развития системы профессиональной подготовки руководителей. Это стратегия государства по формированию и рациональному использованию кадрового потенциала общества. Только ориентация на общенациональные интересы делает государственную политику адекватной задачам общественного развития.

Кадровая политика является частью государственной образовательной политики, отраженной в таких документах, как "Образовательная политика России в XXI веке" (2001), "Национальная доктрина образования" (2000), "Программа модернизации образования" (2000). Все эти документы признают, что "образование для страны – это социальная стабильность, национальная безопасность, экономический рост, инвестиционная привлекательность, конкурентоспособность".

Образовательная политика государства основывается на его финансах, политической воле руководителей и осознании ими выгоды, которую несет образование государству.

Общество давно переросло стадию стихийной передачи профессионального опыта, а кадровый потенциал превратился в важнейший фактор общественного развития, что предполагает регулирование его востребованности как в интересах личности, так и в интересах общества. Субъектом этого регулирования должно быть государство. Именно оно может и должно создавать условия для реализации профессионально подготовленного кадрового потенциала управленцев.

Для становления институциональной системы, соответствующей потребностям развития общества, нужна новая роль государства, которое в настоящее время выступает в России и как собственник, и как хозяйствующий субъект, сохраняющий финансовый контроль над всеми сферами деятельности. Задача

заключается в том, чтобы создать необходимую нормативно-законодательную базу, определить "правила игры" для всех субъектов по формированию и подготовке кадров управления, разработать механизм реализации этих законов и правил как в области "вертикальных" отношений, так и по "горизонтали".

Управление карьерой руководителей является новым элементом кадровой политики в системе образования. Карьера рассматривается как должностное продвижение, сознательно выбранный и реализуемый путь, стремление к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному) и как профессиональное продвижение, рост, переход от одного уровня к другому, как процесс развития профессиональной компетентности.

Перспектива карьерного продвижения является мощным фактором самодвижения, саморазвития человека, она позволяет ему проявить свои незаурядные личностные способности, служебный и профессиональный потенциал, поэтому карьера выступает в качестве показателя и результата социальных и профессиональных достижений человека.

Образование должно реализовывать ресурс свободы выбора для каждого человека. Социальный заказ на подготовку профессионально грамотного руководителя адресован к учебным заведениям, обеспечивающим высокое качество их подготовки, независимо от их статусных и организационно-правовых форм. Но претворить эти правила в жизнь можно лишь при условии законодательного закрепления экономических отношений в образовательной сфере. Для этого необходимо повысить эффективность бюджетного финансирования и привлечь в систему подготовки руководителей частные средства; развить контрактные формы финансовых и иных отношений между государством, заказчиком (получателями руководителей) и учебными заведениями, занимающимися подготовкой, повышением квалификации, сертификацией, аттестацией руководителей; внедрить дифференцированное и строго персонифицированное бюджетное финансирование претендентов на очередную руководящую должность для обучения в выбранном ими образовательном учреждении по государственным именованным финансовым обязательствам, создать систему налоговых льгот для учреждений профессиональной подготовки руководителей и для предприятий,

организаций, оплачивающих их подготовку в качестве спонсорской помощи или по договорам.

Организационно-экономический правовой механизм в системе управления профессиональной подготовкой руководителей системы образования означает определенный способ организации и функционирования экономической жизнедеятельности отрасли образования. Этот механизм является системой, объединяющей экономические, правовые, организационные подсистемы. В рыночных условиях преобладают экономические методы управления при наличии административно-организационных. Они выступают в качестве саморегуляторов общественного производства. В системе образования механизм свободного рынка не эффективен, и здесь без государственного регулирования не обойтись. Действительно, движущей силой развития системы образования способен быть рационально организованный и закрепленный законодательно новый организационно-экономический механизм. В то же время он, безусловно, должен соответствовать рыночному механизму в стране, чтобы не сдерживать, не тормозить развитие системы образования и общества в целом.

Эффективность функционирования организационно-экономического механизма системы управления профессиональной подготовкой руководителей в значительной степени зависит от информационного обеспечения всей системы управления образованием.

Конец XX и начало XXI века открыли эпоху глубокого проникновения новых информационных технологий и систем во все сферы деятельности общества, что дает возможность по-иному взглянуть на проблемы управления. Многие исследователи говорят о новой - информационной - эре управления. Появились глобальные информационные системы (например, Internet), способные превратить весь земной шар в единое гражданское общество, коммуникации которого не имеют экономических и политических границ. Еще в конце XIX века в рамках марксистского подхода был не просто выдвинут, а обоснован тезис о необходимости перехода к "царству свободы", лежащему "по ту сторону собственно материального производства", где человек занят преимущественно творческой деятельностью. В XX веке научно-технический прогресс, а затем научно-

техническая революция, институциональные и социально-экономические изменения в мире также подвели многих исследователей к мысли о новом качестве общественного и технологического развития человечества, что во многом перекликается с концепцией ноосферы, выдвинутой В.И.Вернадским.

Ключевым фактором решения широкого круга социальных проблем многие исследователи считают развитие интеллектуального капитала. Для системы образования, формирующей интеллектуальный капитал, особенно важно развитие телекоммуникационных сетей, которые позволяют не только расширить возможности его использования, но и повысить эффективность его создания.

Новые информационные технологии стали возможны благодаря "компьютерной революции". Компьютеры являются таким технологическим феноменом, который позволяет человеку использовать огромные объемы информации с большой точностью и скоростью. Наиболее высока потребность в информационных технологиях в таких сферах деятельности, как работы с использованием телекоммуникаций для малого и среднего бизнеса, управления всеми видами транспорта (дорожное движение, воздушный транспорт и др.), социальные службы (здравоохранение, социальная защита, занятость населения), научно-исследовательские сети, дистанционное обучение, линии скоростной передачи информации, сеть государственной администрации и др.

В соответствии с требованиями информационного общества возникает новая методология управления и системой образования, и системой профессиональной подготовки руководителей. Управление должно рассматриваться как процесс принятия функциональных решений в инновационной среде и на основе информационных технологий. В этом случае неразрывными становятся главные компоненты управления – принятие решений и коммуникация, обратная связь, все функции управления приобретают интегрированный характер.

Таким образом, методология управления профессиональной подготовкой руководителей опирается на системный подход и на новые информационные технологии для принятия решений и в качестве инструмента их реализации. Грамотный, владеющий компьютерными технологиями, а также комплексом методов и

моделей принятия решений руководитель является основой системы управления профессиональной подготовкой руководящих кадров сферы образования.

Структура и уровни органов управления профессиональной подготовкой руководителей в федерации, регионах напрямую связаны со структуризацией информации о руководителях, резерве и претендентах на должности от образовательного учреждения до Министерства образования РФ. Неизбежно это приведет к уменьшению числа руководящих и управленческих должностей на всех уровнях (учреждение – муниципалитет – регион – федерация) и к увеличению персонала из числа квалифицированных специалистов в аналитических и консультационных службах, что повлечет за собой радикальные изменения в структуре органов управления и стиле управления. Возникает новое качество организации в информационном обществе.

Система управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей сферы образования, существующая в инновационной среде новых информационных технологий, в большей степени соответствует, на наш взгляд, гипертекстовой организации (the knowledge-creating company). Гипертекстовая организация состоит из взаимосвязанных слоев или контекстов: это система производства, обслуживающие команды, работающие над проектом, и база знаний.

Уникальная особенность гипертекстовой организации – существование трех разных слоев в пределах единой системы. Ключевой ее характеристикой является способность ее членов передвигаться по всем трем слоям, чтобы адаптироваться к изменяющимся требованиям ситуации как внутри, так и вне ее. Это придает организации гибкость, подобную той, которая обеспечивается оператором компьютера при движении через гипертекстовый документ.

Процесс создания нового знания, культивирования мирового уровня управленческих знаний в системе профессиональной подготовки руководителей представляется как динамичный цикл прохождения информации через все три слоя.

Таким образом, гипертекстовая структура системы управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей сферы образования представляет собой динамический синтез бюрократической структуры и временных творческих команд,

использует преимущества обеих на основе новых информационных технологий, дающих возможность гибко комбинировать знания с разных уровней и разного времени. Особо эффективными могут оказаться информационные сети творческих команд, в которых формируются: группы людей, выявляющих проблемы; команды, вырабатывающие стратегические решения; творческие составы, решающие проблемы. Так обеспечиваются поиск, исследование и реализация новых возможностей системы, а при помощи информационных технологий обеспечиваются приемы и быстрые обратные связи между всеми командами в сети.

В системе управления профессиональной подготовкой руководителей сферы образования в настоящее время уже имеются отдельные элементы такой сети (центры аттестации руководителей, различные образовательные учреждения для получения профессии менеджера, службы лицензирования и др.). Однако они между собой не взаимодействуют, не созданы единые команды, способные превратить систему образования и подготовку руководителей в единое поле инновационной активности на основе новых информационных технологий.

Современное общество развивается в направлении интеллектуализации, поэтому необходимо *создать качественно новое состояние в системе образования*, системе профессиональной подготовки руководителей. Одной из ведущих задач является создание современной теории образования, которая обязана преодолеть ограниченность познания, ведущую к отчуждению человека от знания. Особая роль здесь принадлежит *инновационной деятельности*, основанной на информационных технологиях и продуктивной творческой мыслительной деятельности. Пик усилий инновационной политики должен переместиться на создание необходимой инфраструктуры, включающей инновационные образовательные учреждения, научно-исследовательские центры, институты, инновационно-технологические, информационные центры, информационные национальные сети. Должна быть повсеместно достигнута компьютеризация учебных заведений как в городе, так и в селе. Тогда для всего населения станут возможным овладение компьютерной грамотностью, и достижения, основанные на информационных технологиях. Безусловно, все выпускники средних

общеобразовательных школ должны владеть персональным компьютером, выпускники вузов, независимо от специальности, – владеть основами работы с Интернетом, получить свой адрес и пользоваться электронной почтой, создать свой сайт и сопровождать его, меняя информацию.

Для внедрения инноваций в области управления профессиональной подготовкой руководителей системы образования необходимы государственные инвестиции в техническое оснащение информационных сетей, разработку программы "Совершенствование управления профессиональной подготовкой руководителей сферы образования". Она может быть частью региональной программы управления образованием. В этом плане может быть интересен опыт Алтайского государственного технического университета им. И.И.Ползунова, реализующего проект "Система управления крупным вузом с обширной разветвленной структурой как единым образовательным комплексом с использованием GIS-технологий". Разработчики проекта считают, что успешная деятельность крупного вуза, охватывающего обширную территорию влияния, в новых экономических условиях возможна лишь при доскональном знании ее характеристик (демографических, экономико-статистических и иных) и отслеживании динамики их эволюции. GIS-технологии, использующие эту информацию, позволяют декомпозировать обширный объем данных на оптимальное для различных целей разное число позиций по времени и территории. Они позволяют создавать цифровые карты и пользоваться широким спектром разработанных алгоритмов обработки данных в целях оперативного принятия оптимальных управленческих решений (набора образовательных программ, траекторий обучения, массива образовательных услуг, видов, форм и уровней их представления).

GIS-серверы, содержащие атлас территории и интерактивные карты, могут быть связаны по телекоммуникациям с GIS-сервером Министерства образования РФ. Эти технологии позволяют построить глубоко эшелонированные системы управления образовательными комплексами. Фундаментом такой системы является информационная база образовательного учреждения (подразделения), отрасли или части ее, кадровая система, например, или система профессиональной подготовки руководителей сферы образования. Для создания информационной

системы, обработки и представления информации на основе GIS-технологий предусматривается использование специальных программных продуктов, в частности, программных модулей фирмы ESPI, позволяющих строить клиентские приложения для запросов к серверам пространственных баз данных и представления результатов, в том числе в среде Интернет.

Заключительным этапом реформирования системы управления с использованием GIS-технологий, считают разработчики, является создание алгоритмов принятия решений по основным вопросам управления образовательным комплексом по результатам анализа образовательной информации.

Кроме собственно управленческих функций, новые информационные технологии обеспечивают дистанционное обучение современного человека. Оно представляет собой «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.). Информационно-образовательная среда дистанционного образования представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, то есть систему, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей».

Как видим, дистанционное обучение является особой, более совершенной формой информационного обслуживания руководителей системы образования. Она успешно сочетает элементы очного, очно-заочного, заочного, вечернего и самостоятельного образования; современные средства телекоммуникаций и электронных изданий позволяют преодолеть недостатки традиционных форм образования руководителей, сохраняя при этом их достоинства.

Одной из наиболее сложных проблем в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации руководителей является проблема информационного обеспечения их образования в межкурсовой период. В разное время предлагались различные варианты ее решения: очно-заочные курсы, индивидуальные задания и написание рефератов на заданные темы,

защита курсовых работ, зачеты, экзамены после периода самообразования. Однако все это оказалось малоэффективным, в основном, из-за отсутствия своевременно и целенаправленно предложенной руководителю научной управленческой и педагогической информации. Самостоятельные поиски нужной литературы и информации о ней при повышенной загруженности руководителей разных уровней системы образования оказались слишком трудоемким и практически бесполезным делом.

С появлением компьютеров и информационных сетей разработка и внедрение в практику системы оперативного дифференцированного обслуживания руководителей органов и учреждений образования становится реальностью и может успешно решать проблему непрерывного образования руководителей. Существующие в настоящее время информационные системы позволяют комплексно решать такие задачи, которые не могли быть решены в ИУУ или на ФППК при повышении квалификации руководителей.

Информационные системы ведут учет числа и состава абонентов; выявление их информационных потребностей и запросов; формирование технического диапазона информационной системы, ее баз данных, картотек и т.д.; техническое обеспечение информационного поиска, обработку источников и передачу информации потребителю; установление порядка обеспечения потребителей информации и организацию обратной связи. При этом все функции выполняются систематически, обеспечивая абонентов информацией своевременно и целенаправленно, по своей обязанности и по запросу потребителя.

Такая информационная система дифференцированного обслуживания руководителей создается и работает на базе любого образовательного учреждения, включенного в сеть Интернет. Она предназначена для обеспечения научной, управленческой, педагогической информацией руководителей всех звеньев и уровней управления образованием. Основные ее характеристики – это избирательность, оперативность, адресность, полнота выдачи информации. Под избирательностью и адресностью понимается обеспечение потребителей текущей информацией, отобранной из всего потока выходящей в свет, соответствующей их индивидуальным информационным потребностям. Оперативность системы заключается в предоставлении информации

абонентам в тот момент, когда она им необходима, и в кратчайшие сроки. Полнота состоит в том, что при обработке документальных массивов учитывается вся накапливаемая текущая информация относительно каждого информационного запроса потребителя системы с учетом специфики и современных требований педагогической науки и практики управления образованием.

Функционирование информационной системы основывается на изучении характера руководящей деятельности кадров управления на всех уровнях системы образования региона и начинается с момента назначения на должность. Практическая деятельность кадров управления многомерна и носит социальный характер. Она протекает в конкретных коллективах и социальных группах, что, помимо должностных целей и обязанностей, составляет своеобразие и направленность информационных запросов руководителей. В соответствии с этим возникающие в процессе практической деятельности потребности в информации, с одной стороны, носят объективно-субъективный характер, с другой – выражают отношение руководителя к своему делу, его общественную позицию. В то же время тематическая направленность и структура информационных потребностей руководителя характеризуется подвижностью, может быть как ретроспективной, так и текущей, узкопрофильной или широкомасштабной, зависеть от направления деятельности руководителя: дошкольная педагогика, возрастная психология, управление учебным процессом, управление школой, управление образованием в районе, экономика системы образования региона и др.

На формировании информационных запросов руководителей сказываются их квалификация, профессиональный опыт, должность, возраст, заинтересованность проблемой и способность, умение работать с информацией.

Низкая степень использования руководителями фондов различных библиотек, учреждений, органов информации в отрасли объясняется значительным рассредоточением информационных фондов. Отсюда возникают серьезные трудности, связанные с поиском сведений о выходящих в свет научно-педагогических источниках, сложностью их получения из многочисленных фондов, затратой значительного количества времени (при его дефиците) на просмотр источников и выявление

необходимости и возможности их использования в своей деятельности. При недостаточном владении иностранным языком большинство руководителей лишено возможности использовать зарубежные документальные фонды.

Все эти недостатки информационного обслуживания руководителей успешно преодолевает новая информационная система. Во-первых, в ней формируется единый в отрасли банк данных обо всех имеющихся документальных источниках. Во-вторых, она имеет специальные аналитические, реферативные, тиражирующие, переводческие группы, которые не только обрабатывают первичную документацию, но и создают фонды вторичной информации, классифицируют ее в тематических картотеках, обзорах, рефератах и др. В-третьих, она оперативно информирует руководителей о текущей педагогической литературе, нормативных документах и целенаправленно обслуживает их по запросам, обучает руководителей формам и методам самостоятельной работы с информационными источниками и документами.

Специфика работы информационной системы требует таких высококвалифицированных и разносторонне подготовленных кадров, как библиотекари, библиографы, программисты, инженеры, руководители баз данных и постановщики задач, специалисты, умеющие анализировать источники, делать реферативные обзоры, владеющие техникой тиражирования и оперативной передачи информации на дальние расстояния. В этом случае создается служба, которая уже сегодня приближает и формирует компетентное управление системой образования и образовательными учреждениями.

К первоочередным задачам на этапе информатизации следует отнести повышение фундаментализации управленческого образования, достижение высокого качества подготовки руководителей за счет использования новых информационных технологий, которые позволят обеспечить опережающий характер всей системы образования, направленность на проблемы будущего информационного общества. Высококвалифицированные руководители, педагоги, владеющие новыми информационными технологиями, сумеют обеспечить в процессе обучения всестороннее развитие творческих способностей людей, их подготовку к жизни и деятельности в различных сферах, создадут условия для развивающего образования каждой личности.

Глава 3. Проблема качества технологий обучения взрослых

Проблема качества технологий обучения взрослых, в решающей мере определяемого их эффективностью, а также механизма диагностики этой эффективности по праву может быть отнесена к числу ключевых проблем как изучения уже реализуемых технологий обучения, так и проектирования технологий новых. "На безрезультатное или малоэффективное обучение взрослый пойдет лишь по принуждению извне, что ныне встречается редко, поэтому идет конкуренция способов обучения взрослых, при которой выживают те, которые дают результат, и прекращают существование безрезультатные"⁷⁰.

Несмотря на чрезвычайную актуальность проблемы эффективности (результативности) технологий обучения взрослого контингента граждан, ситуация с ее исследованием на научном уровне представляется ныне несколько парадоксальной. Не подлежит сомнению, что в сфере как общего, так и, особенно, профессионального образования взрослых существует огромное количество технологий обучения, что обуславливается, в частности, широчайшим кругом профессий в различных областях народного хозяйства, которым требуется обучать наших граждан. Очевидно, что данные технологии должны быть в той или иной мере эффективны, иначе они бы просто исчезли из практики обучения. Логично допустить и существование соответствующей, сугубо специальной литературы, в которой эффективность указанных технологий и механизм ее выявления (диагностика) рассматриваются, но которую автор настоящей работы просто не смог изучить хотя бы по причине ее сугубо специального научно-технического профиля. В то же время ознакомление с довольно обширной литературой, касающейся как общего образования взрослых, так и такой сферы их профессионального образования, как педагогика, наводит на мысль, что

⁷⁰ Браже Т.Г. Результативность как одна из гуманистических основ обучения взрослых // Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах (Материалы конференции ИОВ РАО 12-14 октября 1999г., Санкт-Петербург). – СПб.: ИОВ РАО, 1999. – С.12.

при характеристике разнообразных технологий вопрос об эффективности последних и механизме ее выявления, по мнению автора, не пользуется достаточным вниманием, соответствующим его важности.

Показательна в этом плане очень серьезная, содержательно насыщенная работа Г.К.Селевко под в высшей мере обязывающим названием "Современные образовательные технологии", рекомендованная к тому же в качестве учебного пособия для педагогических вузов и институтов повышения квалификации. В названной работе дана широкая классификация технологий обучения подрастающего поколения: педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса, педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся, педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса и т.д., всего около десяти групп технологий, в каждой из которых содержится развернутая характеристика в среднем пяти-семи конкретных технологий обучения. Структура указанной характеристики во всех случаях одина и включает следующие параметры: а) уровень применения, б) философскую основу, в) основной фактор развития, г) концепцию усвоения, д) ориентацию на личностные структуры, е) характер содержания, ж) тип управления, з) организационные формы, и) подход к обучаемому, к) преобладающий метод, л) категорию обучаемых.

К сожалению, среди перечисленных параметров характеристики каждой из применяемых ныне технологий общего образования учащихся в данной работе отсутствуют такие, как эффективность (результативность) технологии и диагностика эффективности. Это, по нашему мнению, является свидетельством трудности раскрытия данных параметров, что особенно симптоматично, если учесть, что речь идет о технологиях общего образования подрастающего поколения, имеющих более длительную историю развития и, соответственно, изучения, чем технологии образования взрослых в российском обществе.

Подобное положение применительно к рассматриваемой проблеме, типично для большинства изученных работ.

В связи с многогранностью и сложностью проблемы эффективности технологий обучения взрослых и диагностики последней, а также недостаточной ее разработанностью в соот-

ветствующей научной литературе не представляется возможным исчерпывающе осветить ее в настоящей работе. Основная цель – раскрыть в "рабочем порядке" некоторые наиболее значимые аспекты проблемы. К их числу относятся: определение понятия эффективности технологии обучения взрослых, его наиболее существенных признаков; формулировка некоторых общих критериев указанной эффективности и признаков (показателей), по которым можно "отследить" наличие искомой эффективности в соответствии с тем или иным критерием в конкретной технологии; общие научно-педагогические требования к осуществлению диагностики технологий обучения взрослых и некоторые параметры указанной диагностики; некоторые перспективы и направления дальнейших исследований рассматриваемой проблемы.

Раскрывая перечисленные выше аспекты проблемы эффективности технологий обучения взрослых и механизма ее диагностики, автор опирается главным образом как на результаты анализа ряда научных работ, в той или иной степени затрагивающих проблему качества технологий обучения вообще и взрослого контингента в частности, так и на результаты личных наблюдений последних лет в сфере обществоведческо-исторического образования взрослых – в системах вечернего (сменного) образования и повышения профессиональной квалификации педагогов-"историков" массовых детских и вечерних (сменных) школ.

Эффективность технологий обучения

Приступая к определению понятия эффективности технологии обучения взрослых, следует прежде всего иметь в виду, что же представляет из себя такая технология. Один из исследователей проблемы образовательных технологий Д.Г.Левитес указывает на наличие в научных трудах более трехсот (!) определений данного феномена¹. Не ставя на первое место задачу анализа хотя бы какой-то существенной части этих определений, необходимо лишь констатировать, что немалое число исследователей проблемы сходятся по сути во мнении, что образовательная технология, технология обучения –

⁷¹ Левитес Д.Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последипломного образования педагогов. Автореф. дис. ...д-ра пед.наук. – СПб., 1998. – 22 с.

это система методов осуществления образовательной деятельности в сочетании с обслуживающими эти методы средствами. Важно отметить также, что технология обучения в приводимой ее трактовке должна обеспечивать образовательную деятельность от постановки целей на ее конкретном этапе до прогнозирования итогов и реального их выявления при завершении обучения. Поэтому допустимо выделить в технологии обучения такие основные блоки применяемых методов, как содержательно-целевой, операционно-деятельностный и оценочно-результативный. Причем любой из этих блоков может быть "подкреплен" широким кругом средств – от простейшего наглядного средства (если речь идет о входящих в технологию методах наглядного обучения) до сложнейшего компьютера (в случае использования так называемых компьютерных технологий). Реализация технологии обучения в приведенной трактовке и приводит к созданию специфической учебной среды жизнедеятельности, в частности, взрослого, о чем нередко говорят исследователи рассматриваемой проблемы, в том числе Л.Л.Горбунова².

Эффективность технологий обучения в приведенной выше трактовке определяется некоторыми авторами как их результативность при минимальном расходе времени и средств³. Отдавая должное верному общему смыслу приведенного определения, следует все же отметить его ярко выраженный формальный характер и отсутствие какой-либо ориентированности на современную социообразовательную ситуацию в России, в рамках которой развивается ныне отечественное образование взрослых. Учет же специфики этой ситуации накладывает, по нашему убеждению, свой существенный отпечаток и на понимание того, какие технологии обучения взрослых у нас в стране могут быть признаны эффективными. Речь идет о нижеследующем.

² Горбунова Л.Л. Образование взрослых в современном обществе и его основные принципы // Инновационные модели образовательных технологий и систем. (Материалы конференции.) – СПб.: ИОВ РАО, 1998. – С.13.

³ Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Автореферат дисс. ...д-ра пед.наук. – М., 1989.

Сложные и противоречивые социально-экономические, экологические и иные реалии современного российского общества ставят обычного, "неэлитного" человека зачастую в положение, когда ему необходимо просто выживать, обеспечивать себе и своей семье элементарный прожиточный минимум. Этот общеизвестный факт выдвигает для многих россиян на первый план потребность в таком образовании, которое может дать быстрый и ярко выраженный прагматичный результат в виде повышения профессиональной квалификации по имеющейся у человека специальности (для повышения в должности, например) или переквалификации на иную востребованную специальность и пр. Менее всего человека в подобной ситуации заботит его собственное человеческое самосовершенствование, для достижения которого именно общее образование имеет первостепенную значимость.

Подобное утверждение вполне согласуется с некоторыми конкретными результатами проведенного ведущими учеными Института образования взрослых РАО анализа нынешней социообразовательной ситуации в нашей стране. В качестве характерных черт этой ситуации, в частности, выявлены: прагматизация образовательных запросов взрослых и снижение уровня общекультурного компонента в содержании образования; выраженная пассивность образовательных потребностей людей; подавление (в том числе и средствами массовой информации) творческих образовательных инициатив; дезориентация человека в мире ценностей и идеалов, снижение значимости гражданской и общей культуры человека; снижение роли формального непрерывного образования и т.д. Ученые Института делают вывод о том, что социокультурный потенциал образования в современной России, подчиняясь социально и экономически обусловленным процессам отчуждения человека от различных сфер жизнедеятельности, все в меньшей степени реализует свою основную функцию – развитие личности¹.

Следовательно, сегодня можно говорить о повышенной востребованности отдельных сфер профессионального образования, призванного удовлетворить сугубо прагматические, обу-

¹ Вершловский С.Г. Андрагогика: этапы становления (окончание) // Новые знания. – 1998. – № 4. – С.9.

словленные конъюнктурой рынка образовательные запросы и потребности взрослого, вооружить его чисто профессиональными знаниями, умениями и навыками по той или иной специальности и, возможно, в немногих случаях последним востребуется общее образование, если человек имеет интересы и познавательные потребности общекультурного характера, удовлетворение которых, как известно, в первую очередь способствует его разностороннему личностному развитию. Однако в настоящее время, как никогда, объективно необходим человек, способный видеть и грамотно понимать и местные, и региональные, и федеральные по своим масштабам проблемы российского общества и содействовать их позитивному решению; осознавать и принимать как лично значимые глобальные проблемы современности (экономические, экологические, социальные), предпринимать посильные меры к их разрешению. Это должен быть человек разносторонне развитый, обладающий не только узкопрофессиональным, но и широким общекультурным, гражданским кругозором. Подобную фундаментальную по масштабам задачу способно в единстве с профессиональным решить только поставленное на широкую гуманистическую основу общее образование взрослых. "Гуманистическое образование предполагает воспитание целостной человеческой личности, способной решать глобальные проблемы современности, рассматривая множество альтернативных путей и принимая адекватные решения в каждой конкретной ситуации, предвидя возможные последствия всех своих действий. Такой человек должен быть не только компетентным в узкой области знаний, но также видеть взаимодействия своей отрасли деятельности с соседними и систему в целом. Он должен обладать твердыми морально-этическими убеждениями, чтобы не допускать принятия решений, последствия которых могли бы привести к катастрофе"². С высказыванием о том, что объективно современным социумом востребован человек, широко и разносторонне развитый в общем плане, обладающий твердой общечеловеческой морально-этической основой, полностью согласуется тот факт,

² Язык Р.И. Интеграция в системе образования как неотъемлемая составляющая ее гуманизации // Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах (Материалы конференции). – СПб.: ИОВ РАО, 1999. – С.46-48.

что в современной андрагогике главное направление исследований включает, в частности, анализ достижений взрослого в образовании. "При этом под достижениями понимается способность личности воспринимать действительность во всей ее противоречивости, развитие таких общезначимых качеств, как гражданственность, социальная мобильность, активное участие в жизни социума"¹.

Чтобы взрослый человек в итоге получения им как профессионального, так и общего образования мог удовлетворить свои познавательные запросы и потребности, на решение этой масштабной задачи должны "работать" в единстве (то есть быть эффективными) как содержание учебного материала, так и технология его доведения до обучаемого. Обе эти "эффективности" могут быть относительно самостоятельны. Характерным примером тому является такой учебный материал, образовательный потенциал которого (особенно в плане воспитания) бывает настолько велик, что оказывает мощное воздействие – нравственное, патриотическое, гражданственно-правовое и пр. на обучаемого – вне зависимости от того, какими методами доводится до его сознания и чувств. Это могут быть методы самые "скучные", "неактивизирующие", например монотонное чтение. Особенно яркие примеры подобного рода дает практика обучения в массовой школе, если, например, изучаются красочно описанные страницы военной истории, патриотических движений и т.д. То же самое случается и при обучении взрослого контингента.

Об эффективности технологий обучения также следует говорить отдельно. Правомерно "оттолкнуться" в этом случае от элементарного смыслового содержания термина "эффект": *лат.* – действие; результат чего-либо². Как же можно в общем виде, учитывая значимость термина "эффект", определить эффективность технологии обучения взрослых? Правомерно определить рассматриваемую эффективность как реализуемую на практике способность, потенциальную возможность конкретной технологии обучения взрослых при оптимальной экономии времени и

¹ Вершловский С.Г. Андрагогика... – С.12.

² Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. – С.609.

сил преподавателей и обучаемых обеспечить достижение результатов обучения, адекватных изначально поставленным целям конкретного его этапа. Цели же обучения у взрослого контингента иницируются, как известно, широким спектром их познавательных запросов и потребностей – от "краткосрочных", связанных в большинстве случаев с сугубо профессиональными интересами обучаемых на конкретном жизненном этапе (повышение профессиональной квалификации, переквалификации и пр.), до "стратегических", "перспективных", вызванных желанием человека шире познать окружающий мир, четче определить свое собственное место в нем, решить таким образом для себя те или иные вопросы жизненного самоопределения и самореализации.

Учитывая отмеченный широкий спектр образовательных запросов и потребностей взрослых, а также высокую актуальность объективно затребованной временем "человекообразующей" роли образования, прежде всего общего, полагаем правомерным допущение трактовки эффективности технологий обучения взрослых в узком и широком смысле этого понятия.

В первом случае это означает, что эффективной может быть признана любая технология, которая при оптимальной экономии времени и сил основных участников процесса обучения обеспечивает достижение чисто учебного результата, а именно: формирования у взрослых обучающихся знаний, умений и навыков, изначально предусмотренных целями конкретного этапа обучения. Во втором случае подразумевается, что эффективной может быть признана лишь та технология, которая при оптимальной экономии времени и сил основных участников процесса обучения, через обеспечение чисто учебного результата в приведенной выше трактовке содействует общему развитию личности обучающегося.

Пристального внимания заслуживает определение критериев эффективности технологий обучения взрослых как в узком, так и в широком смысле данного понятия. В первом случае таким критерием будет повышение уровня обученности взрослого в строгом соответствии с изначальноными целями данного этапа обучения при условии их полной реализации. Во втором случае комплексным критерием эффективности технологий следует считать повышение уровня общего развития личности обучае-

мого взрослого в процессе и в результате полной реализации изначально поставленных целей данного этапа обучения. Но есть, полагаем, еще один критерий рассматриваемой эффективности, общий для обеих ее трактовок. Из всех сформулированных выше критериев ни один так прямо не "увязывается" с тем общеизвестным положением, что ныне происходит становление человекоцентристской, гуманистической парадигмы образования вообще и образования взрослых в частности. В этой связи любая технология обучения граждан должна ныне быть своеобразным "проводником" утверждающегося гуманистического подхода к обучаемому. Поэтому, независимо от того, обеспечивает ли технология обучения лишь качественное достижение чисто учебного результата или таковая в процессе его достижения содействует общему развитию личности обучаемого, в любом случае эта технология, если она претендует на то, чтобы считаться эффективной, не должна ни в коем случае наносить ущерб психофизическому здоровью обучаемых. Ненанесение ущерба психофизическому здоровью обучаемых и есть, полагаем, тот критерий эффективности технологий обучения взрослых, который должен быть свойственен им, в какой бы трактовке – узкой или широкой – таковые ни звучали.

Показатели
эффективности

Не менее важен вопрос о показателях, по которым можно судить об эффективности конкретной технологии обучения в соответствии с тем или другим из выдвинутых критериев.

Технологии, эффективность которых оценивается по чисто учебному результату, могут быть, как мы полагаем, квалифицированы соответствующим образом на основании известных в традиционной дидактике показателей, к которым относятся:

- сформированность у обучаемого, согласно соответствующей цели, программных знаний (специально-профессиональных, общекультурных и пр.), отвечающих основным параметрам их полноценной усвоенности человеком: научности, прочности, систематичности, системности, применимости в аналогичных, сходных и различных ситуациях и т.д.;
- скорректированность, согласно соответствующей цели знаний (специально-профессиональных, общекультурных и пр.), уже ранее сформированных у взрослого обучаемого,

отвечающая основным параметрам их полноценной усвоенности (см. предшествующий пункт);

▪ разноуровневая (согласно соответствующим целям) сформированность программных умений и навыков как общеучебного, так и специально-предметного характера:

- полная сформированность простых умений до уровня их правильного применения в аналогичных, сходных и различных ситуациях;
- развитие, обогащение сложных умений новыми компонентами, приемами и последующее закрепление последних;
- первичное формирование навыков и их закрепление в аналогичных, сходных и различных ситуациях;
- закреплённость сформированных ранее простых и сложных умений (отдельных их компонентов).

Выделение перечня показателей, по которым можно судить об эффективности той или иной технологии в соответствии с критерием ее содействия общему развитию личности обучаемого взрослого, несколько затруднено не только тем обстоятельством, что в психолого-педагогической литературе есть некоторые разночтения относительно четкого перечня компонентов, образующих это "общее развитие личности". Неспециалиста в указанной области научного знания не могут не смущать и высказывания такого типа, что "... процесс совершенствования личности зачастую подменяется представлением о росте профессионализма человека..."¹ и т.д. Тем не менее, на основе анализа соответствующей литературы по вопросам структуры человеческой личности, характеристик состояния взрослости и др. предлагаются некоторые показатели рассматриваемой группы, а именно – для того, чтобы считаться эффективной в плане содействия общему развитию личности обучаемого, технология должна способствовать:

– поддержанию в активном состоянии, развитию психических познавательных процессов обучаемых (как минимум, не

¹ Павлова Л.П., Басказова Г.Н., Лобачев В.И. Педагогические технологии в формировании сознания человека XXI века // Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах (Материалы конференции). – СПб.: ИОВ РАО, 1999. – С.30.

допускать их подавления, "затухания" в процессе обучения) в строгом соответствии с психофизическими возможностями взрослых, принадлежащих к конкретной возрастной категории;

- возникновению и развитию у обучаемых положительных эмоций и чувств, связанных с процессом познания и достигаемыми учебными результатами; укреплению таким образом положительной психологической установки на обучение;

- расширению и развитию познавательных запросов и потребностей обучаемых как необходимого условия успешности их непрерывного образования и самообразования;

- раскрытию и возможному развитию познавательных и иных позитивных способностей обучаемых, по тем или иным причинам не проявившихся до начала курса обучения;

- формированию (закреплению) у обучаемых некоторых качественных сторон личности, важных для успешности как обучения, так и иных видов жизнедеятельности, а именно: целеустремленности, добросовестности, желания работать, конструктивно сотрудничая с коллегами, и т.д.;

- расширению общекультурного кругозора обучаемых, возможной корректировке некоторых их ценностных ориентаций (в неразрывном единстве с содержанием усваиваемого учебного материала)².

Таковы некоторые компоненты общего развития личности взрослого, на состояние которых, как мы полагаем, могут позитивно влиять технологии обучения, претендующие на эффективность в широком смысле этого понятия. Практика показывает, что такие технологии применяются обычно лишь в сфере общего образования взрослых, однако и это возможно зачастую при условии соответствующего подхода к их разработке либо некоторой корректировке уже разработанных технологий, о чем будет сказано несколько ниже. В сфере же профессионального образования довлеет трактовка эффективности технологий по критерию достижения чисто учебного результата – формирования у обучаемых специальных знаний, умений и навыков. Это не означает, разумеется, что "явочным порядком" в профессио-

² Полутина С.П. Жизненное самоопределение и самореализация как критерии эффективности технологий обучения взрослых // Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах (Материалы конференции). – СПб.: ИОВ РАО, 1999. – С.10.

нальном обучении у обучаемых не развиваются, например, психические познавательные процессы или некоторые личностно-профессиональные качества (коммуникативные свойства, усидчивость и т.д.). Но сознательно подобные цели в подавляющем большинстве случаев не ставятся. Опосредованным свидетельством данного положения дел является тот факт, что некоторые исследователи ныне говорят о необходимости введения в содержание профессионального обучения общекультурного компонента, который как раз и обеспечивает в значительной мере развитие у обучаемых и необходимых личностно-профессиональных, и просто общечеловеческих личностных качеств, так остро востребованных временем.

Показатели, по которым следует судить об эффективности технологий обучения взрослых в соответствии с критерием нанесения ущерба их психофизическому здоровью, трудно выделить в связи с тем, что таковые являются предметом сугубо специальных областей научного знания – медицины, физиологии, психологии и т.д. В практике же обучения о соблюдении этого критерия можно судить лишь по наблюдениям преподавателей и по отзывам самих обучающихся о своем психофизическом состоянии, которые, как правило, весьма субъективны.

В "рабочем" определении эффективности технологии обучения взрослых было уже указано, что это – их способность, потенциальная возможность реализовать какие-то цели обучения, что эффективность технологии ее разработчик должен по сути прогнозировать, а вовне таковая проявится уже непосредственно в практике обучения, если была "заложена" в технологию на этапе разработки. Прогнозируя эффективность технологии, следует учитывать на упомянутом этапе ряд объективных и субъективных факторов, связанных с обучением взрослого контингента граждан. В число таких факторов, наряду с возможными другими, обязательно должны входить как минимум: а) понимание специфики взрослой личности, включающейся в процесс обучения; это общеизвестные положения о том, что взрослый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; обладает запасом жизненного опыта (профессионального и социального), становящегося важным источником обучения его самого и пр.; б) основные принципы обучения взрослых – ведущая роль самостоятельного обучения, органи-

зация совместной работы с преподавателем по планированию, реализации и оцениванию итогов обучения, опора на опыт обучающегося, возможная индивидуализация обучения и пр.¹

Критерии отбора методов проектирования технологий

С учетом указанных факторов можно сформулировать ряд исходных позиций, которые разработчики технологии, претендующей на последующую эффективность, должны иметь в центре своего внимания при отборе и конструировании методов, включаемых в структуру технологии, и обслуживающих последние средств. Не претендуя на исчерпывающий перечень этих позиций, приведем лишь некоторые из них по содержательно-целевому, операционно-деятельностному и оценочно-результативному блокам методов соответственно.

В первом случае это:

– при жестко выдержанной иерархии целеполагания (цели изучения дисциплины, курса, крупной темы, темы более частной) максимальный учет в рассматриваемой процедуре заранее выявленных образовательных запросов и потребностей предполагаемого контингента обучаемых;

– обеспечение посредством целесообразного отбора учебного материала содержательной основы не только формирования у обучаемых программных знаний, умений и навыков, но и в процессе этого – разностороннего развивающего и воспитывающего воздействия на личность обучаемого;

– исключение возможной перегрузки обучаемых учебным материалом с учетом психофизических возможностей конкретной возрастной категории граждан;

– органичное вхождение будущих обучаемых в процесс постановки целей изучения целостного курса, крупных и более мелких его тем на правах равных партнеров с преподавательским составом.

На этапе выбора или конструирования операционно-деятельностного блока методов это, как считает Ю.Н.Кулютин:

¹ Горбунова Л.Л. Образование взрослых в современном обществе и его основные принципы // Инновационные модели образовательных технологий и систем (Материалы конференции). – СПб.: ИОВ РАО, 1998. – С.14-15.

– возможно более широкое использование приемов, стимулирующих изложение обучаемыми собственного мнения по различным вопросам изучаемого материала, но с обязательным требованием полного и логичного его обоснования; обучение последнему;

– использование приемов, выявляющих плюрализм мнений по изучаемому вопросу, но позволяющих преподавателю грамотно и научно обоснованно изложить собственное мнение с последующей дискуссией и итоговыми выводами;

– использование приемов, обеспечивающих формирование (корректировку) программных знаний, умений и навыков у обучаемых с обязательными выводами, что же именно ими было усвоено в дополнение к уже имевшимся знаниям, умениям и навыкам (особенно первым);

– использование приемов и средств обучения, стимулирующих создание эмоционально-комфортного климата в процессе обучения, не допускающих возникновения у обучаемых чувства неуверенности и неудовлетворенности собой и итогами своей учебной работы;

– отбор приемов и средств, стимулирующих чувство успешности учения у взрослых обучаемых и осознание закономерности его возникновения;

– максимально широкое использование приемов индивидуальной работы с обучающимся в случае невозможности создать для него целостную индивидуальную программу по курсу;

– использование приемов и средств, направленных на максимальное развитие у обучаемых интеллектуальных умений и неразрывно связанных с ними особо актуальных сегодня интеллектуальных качеств личности – открытости, гибкости, критичности ума и пр.¹;

– предусмотренность в целом приемов и средств обучения, делающих обучаемых взрослых самостоятельными субъектами познания.

На этапе выбора или конструирования оценочно-результативного блока методов предпочтительны:

⁷³ Кулюткин Ю.Н. Проблема обучаемости взрослых // Новые знания. – 1998. – № 4. – С.5-7.

– приемы, позволяющие сугубо дифференцированно и индивидуально подходить к оценке успешности учебной деятельности конкретного контингента обучаемых;

– приемы, которые должны фиксировать итоги обучения человека в сравнении не с его коллегами по учебной группе, а с ним самим в начале обучения;

– приемы и средства, фиксирующие не только основной итог обучения, но и продвижение к таковому в процессе обучения;

– приемы и средства, гарантирующие всесторонность оценки успешности обучения каждого взрослого ученика, ее объективность и мотивированность;

– приемы и средства, помогающие обучаемым почувствовать себя полноценными и полноправными субъектами оценки собственной учебной деятельности, понимающими, что оцениваются не какие-то их личностные качества, а итоги обучения в соответствии с заранее известными им целями, видящими сопряженность тех и других в итоге обучения;

– использование приемов выведения оценки обученности в диалоге с обучаемым (гласно, полугласно или конфиденциально с учетом реальной ситуации обучения и индивидуальных особенностей обучаемого) и в различных формах ("балльной" оценки, суждений обучаемого и преподавателя, сопровождаемых аргументацией с обеих сторон, письменного документа, обязательно "внутренне" принятого обучаемым, и т.д.).

Разумеется, что весь перечень предложенных исходных позиций по отбору методов и средств разработки технологии обучения, претендующей на эффективность, не всегда может быть полностью задействован в практике ее разработки. Однако он может служить своеобразным ориентиром, "научно-педагогическим полем" для осуществления поиска комплекса приемов, составляемых ими методов, а также разнообразных средств, которые в потенциале обеспечат способность конкретной технологии быть эффективной при обучении взрослых граждан.

Механизмом, путем выявления эффективности любой технологии обучения взрослых служит, как известно, ее диагностика. Вопрос этот крайне сложен как в теории, так и в практике. В частности, далеко не всегда можно продиагностировать эффективность технологии отдельно от эффективности (воспи-

тывающей, например) самого содержания учебного материала. Кроме того, нельзя забывать, что в практике диагностика одних групп технологий разработана несравнимо лучше, чем других (например, в некоторых группах технологий обучения важным специальностям в ВПК, других областях нашей экономики). Поэтому, естественно, единого комплекса и процесса диагностики для всех обучающих технологий быть не может. В настоящей работе мы лишь изложим ряд положений, которые могут составить некий "инвариантный" перечень (рабочего порядка) педагогических требований к разработке диагностик технологий общего образования прежде всего, а также некоторых технологий профессионального образования, в частности технологий педагогических. Это следующие требования:

- четкое целеполагание, то есть четкое представление о том, какие конкретные цели преследует данная диагностика;
- научная обоснованность, разработанность приемов и средств конкретной диагностики, их целесообразность;
- всесторонность, то есть охват приемами и средствами диагностики всех включенных в технологию методов и обслуживающих их средств;
- объективность;
- логическая последовательность осуществления;
- доступность для любого преподавателя, использующего конкретную технологию, и любого лица, проверяющего качество процесса и итогов обучения (при условии наличия у них соответствующего уровня профессиональной квалификации);
- наличие приемов и средств контроля качества конкретной диагностики¹.

Диагностика "в пассиве" – это по сути своей разработка методов и приемов деятельности преподавателя по текущему и итоговому контролю успешности учебной деятельности взрослых обучающихся, ее адекватности поставленным заранее целям. Диагностика "в действии" – по существу это реализация (с возможной корректировкой по ходу обучения) преподавателем методов и приемов контроля успешности учения обучаемого

⁷⁴ Полутина С.П. Жизненное самоопределение и самореализация как критерии эффективности технологий обучения взрослых // Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах (Материалы конференции). – СПб.: ИОВ РАО, 1999. – С.11.

взрослого для установления степени сопряженности спланированных результатов учения (текущих и итоговых) и их проявлений вовне со стороны обучаемого.

Несравнимо легче отследить эффективность технологий обучения взрослых в узком смысле, то есть по чисто учебному результату. Для этого существуют тексты разного рода контрольных тестов, проверочных работ и т.д. Гораздо труднее продиагностировать эффективность технологий обучения в широком смысле ее понимания, так как показатели могут быть в поведении обучаемых, в их эмоциях, словесных или даже мимических реакциях, могут и отстоять во времени от момента обучения. При этом следует отметить, что данная проблема нуждается в дальнейшем изучении.

В заключение необходимо акцентировать внимание на том, что проблема эффективности технологий обучения взрослых заслуживает пристального взгляда ученых. Нуждаются в исследованиях, в том числе и междисциплинарного характера, ее категориальный аппарат, выявление возможного "инвариантного" перечня признаков исследуемой эффективности. Необходимы определенные усилия по изучению и отработке механизма диагностики технологий в плане их содействия личному развитию взрослых.



Глава 4. Эффективность адаптивных систем и технологий образования взрослых

Рассмотрим педагогическую категорию «эффективность» в рамках системного подхода и применительно к адаптивным системам образования взрослых.

Понимание категории педагогической эффективности	Оценочная категория «эффективность» до сих пор не нашла однозначного толкования в педагогике. Некоторые ученые рассматривают эффективность непосредственно как характеристику «результатов образовательной деятельности по критерию их соответствия поставленным целям». Другие исследователи называют определенную выше категорию «продуктивно-
--	--

стью», а под эффективностью понимают отношение между достигнутой и максимально возможной продуктивностями. Третьи – рассматривают эффективность с учетом ресурсов, затраченных на достижение результатов определенного уровня, т.е. понимают эту категорию как своего рода «рентабельность», если воспользоваться экономической аналогией. Для нас наиболее подходящим представляется второй подход (эффективность – мера приближения к максимуму), причем термины «эффективность» и «качество» можно полагать синонимами.

Как известно, образовательные цели имеют разнообразную природу и сложную иерархическую структуру (так называемая «таксономия целей»). Соответственно, и эффективность будет иметь такой же сложный характер. Таксономиями образовательных и учебных целей-задач занимались многие исследователи (Б.Блум, О.Е.Лебедев, М.В.Кларин, Д.Толлингерова и др.). Подсистема критериев эффективности может быть изоморфна подсистеме целей-задач в образовательной системе. Цели-задачи адаптивной образовательной системы и, соответственно, критерии эффективности для такой системы должны определяться корректно, с полным учетом специфических свойств адаптивности образовательной системы.

Системный подход в педагогике определяет целый спектр подходов к понятию «эффективность».

Во-первых, можно говорить об эффективности педагогических систем разных организационно-иерархических и дидактических уровней, таких, как уровень региона, города, учебного заведения, возрастного центра, образовательной области, учебного курса, отдельного урока или блока уроков, а также о эффективности дидактической системы учебных пособий.

Во-вторых, можно говорить об эффективности системы в целом и об эффективности отдельных ее компонентов.

Также можно рассматривать эффективность с точки зрения различных субъектов (участников) образовательного процесса. Действительно, преподаватель, как правило, оценивает результат по овладению знаниями, умениями, навыками, активности слушателей в процессе занятий. Для объективной оценки эффективности со стороны преподавателя используются экзамены, зачеты, упражнения. Сам обучающийся, как правило, ориентируется на создавшуюся в процессе обучения атмосферу, воз-

никший или пропавший у него интерес к данной теме, наличие или отсутствие сформированного конкретного представления о теме. Для оценки эффективности с точки зрения преподавателя используется опрос, обратная связь по результатам обучения, анкеты. Заказчик обучения (государственный орган в случае вечерней школы или в случае обучения социально незащищенных граждан, руководитель в случае внутрифирменного обучения) оценивает качество обучения по набору и количеству тех навыков, которые были перенесены в практическую деятельность. Для оценки может применяться государственный экзамен по типу ЕГЭ (общеобразовательные школы); аттестация обучавшихся работников через определенный промежуток времени, интервью с ними по анализу проблем деятельности (системы повышения квалификации работающих). Каждый субъект образовательного процесса имеет свое представление о целях обучения и, соответственно, свою систему критериев оценки эффективности обучения. В случае общеобразовательной школы можно насчитать до 6 субъектов образовательного процесса, цели и критерии эффективности которых могут различаться⁷⁵. Это учащийся как активная личность, его родители (законные представители), преподаватель как относительно независимый профессионал, образовательное учреждение в лице администрации, государство как заказчик образования, работодатели выпускника⁷⁶ как потребители результатов его обучения (знаний, навыков и т.д.). В случае адаптивной образовательной системы, основанной на полисубъектном подходе к обучению, мы не можем (в общем случае) сбрасывать со счетов позицию ни одного из субъектов – участников процесса. Поэтому любая конкретная система критериев и оценка эффективности может и должна быть «субъективной», с соответствующими оговорками и комментариями методологического характера.

⁷⁵ Зонис М. Качество образовательных услуг – главное условие успеха // Новые знания. – 2001. - №2. – С.20-23.

⁷⁶ К сожалению, нередко цели работодателя относительно образования своих сотрудников полярно противоположны целям других субъектов образовательного процесса. На практике работодатель часто не только не способствует, но и сознательно ставит препятствия повышению образовательного уровня своих сотрудников, чем нарушает законодательство.

Таким образом, приходится признать исключительную сложность понятия «эффективность» в педагогике, даже в случае системного её рассмотрения. В.С.Лазарев прямо указывает, что теории эффективности до сих пор не существует ни в педагогике, ни в теории управления⁷⁷. Вместе с тем можно попытаться наметить наиболее существенные свойства и стороны этого понятия, актуальные при подходе к оцениванию деятельности адаптивных систем в образовании взрослых и инвариантные относительно как субъекта обучения, так и подсистемы образования взрослых по категории контингента.

Подойти к раскрытию категории эффективности помогают понятия «образованность» и «обученность». Обученность отражает усвоение обучаемым знаний, умений и навыков, а образованность характеризует способность человека к решению жизненно важных задач на основе освоения им культуры и опыта; причем в «содержание», несомненно, включаются не только знания, умения и навыки, но и качества личности, и собственно модельный опыт деятельности. Образованность есть результат образовательной деятельности, которая на последующих этапах жизненного пути выступает в качестве предпосылки успешности образования человека. Образованность можно считать целью, планируемым результатом обучения, но как показатель качества обучения она не достаточно диагностична. Например, образованность как результат образования взрослых людей, несомненно, характеризует, в частности, их умения адаптироваться в условиях профессиональной деятельности, изменять направление и сферу этой деятельности, но при такой формулировке образованность трудно оценить не только количественно, но даже дать ей качественную характеристику. Попыткой оценить образованность качественно является выделение уровней образованности: элементарная грамотность, функциональная грамотность, профессиональная грамотность, компетентность. «Элементарная грамотность», по О.Е.Лебедеву, есть способность применять универсальные методы учебно-познавательной деятельности для использования сведений, полученных из источников информации или личного житейского опыта, в целях

⁷⁷ Управление развитием школы / Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с. – С.183.

решения учебно-познавательных проблем. Количественная оценка этих способностей обучаемого является сложной задачей.

Для оценки способностей ученика к обучению используется критерий «обучаемость» – способность учащегося овладеть заданным содержанием, восприимчивость, готовность, открытость к переходу на новые уровни развития. Этот критерий также активно используется в ходе диагностики. Критерий «обучаемость» применим не только при оценивании свойств обучающегося, но и при оценивании эффективности обучающей (образовательной системы), так как предполагается, что обучаемость как качество личности приобретает обучающимся не иначе, как в ходе его взаимодействия с образовательной системой. К проявлениям высокой обучаемости относятся: интеллектуальная инициатива, восприимчивость к помощи, темп продвижения, обобщенность мышления, тезаурус обучаемого. Проявлениями обучаемости являются активность ориентировки в новых условиях, активность при выполнении трудного задания, творческая активность. Измерителями обучаемости могут выступать: количество дозированной помощи преподавателя, темп продвижения обучающегося, "экономичность мышления". Инструментами измерения обучаемости могут служить учебные задачи таких типов, как постановка в незнакомую ситуацию при неопределенной инструкции или задание повышенной трудности с дозированной помощью. Нетрудно увидеть, что «обучаемость» есть процессуальный компонент «обученности» в учебно-познавательной сфере.

Анализируя использование категорий "обучаемость", "образованность" и "обученность" как критериев качества обучения, можно выделить три основных направления поиска решения проблемы оценки качества обучения: развитие личности, достижение полного усвоения эталона результата обучения и характеристика процесса обучения.

Анализ эффективности образовательной системы может рассматриваться на разных уровнях ее осуществления:

- на уровне *проектирования системы* (экспертиза проекта – проводится управляющим субъектом до «запуска» системы в эксплуатацию);

- на уровне *функционирования* (анализ структуры, связей процессов в системе – обычно осуществляется при аттестации либо инспекции образовательного учреждения и в процессе управления как текущий мониторинг);
- на уровне *результатов деятельности* (внутренняя либо государственная аттестация выпускников и работников образовательного учреждения, а также текущий управленческий анализ);
- на уровне *последствия* (мониторинг и анализ отдаленных результатов обучения, прослеживание образовательного, профессионального и жизненного маршрута выпускников – факультативно осуществляется на неофициальной основе общественными организациями, прессой либо отдельными заинтересованными лицами; этот вид анализа эффективности до сих пор никак не институализирован).

Виды и критерии
эффективности
адаптивных
систем

Другая классификация может включать в себя следующие виды эффективности:

- эффективность целеполагания (оправданность выбора целей), распадающаяся на:
 - эффективность преобразования целей в задачи (оценивается логическая структура и психолого-педагогическая обоснованность таксономии целей-задач);
 - компетентность преподавателя (компетентность предметная, методическая, методологическая, проектировочная и т.д.)
 - компетентность обучающегося (прежде всего в области владения способами действий);
- эффективность результата обучения по его жизненному значению в современных условиях:
 - общественная значимость результата обучения для успешного функционирования в сферах профессиональной, образовательной, социальной, гражданско-правовой и т.д.;
 - личностная значимость результата обучения для реализации жизненных планов, позитивной актуализации жизненного опыта, становления профессиональной карьеры;

- эффективность как показатель соответствия результата и цели;
- интегративность результата обучения, определяемая интегративным характером позитивных изменений личности вследствие обучения.

В качестве стратегических критериев эффективности любой адаптивной системы обучения определены следующие комплексные критерии:

- *Комплексный критерий концептуализации* - анализ должен выявить, насколько полно в данной образовательной системе реализованы
 - двуединый процесс приспособления образовательной системы к личности обучаемого (обучающегося) и активного включения обучающегося в проектирование образовательной среды или образовательной системы;
 - адаптивное регулирование, то есть процесс изменения параметров и структуры (всех) субъектов и объектов обучения на основе информации, получаемой от других субъектов и объектов;
 - взаимодействие личности или группы с окружающей средой, в ходе которого согласовываются ожидания субъектов образовательного процесса.
- *Комплексный критерий категориальной проработки* системы, заключающийся в уровне и глубине понимания субъектами следующих вопросов:
 - целенаправленность процесса взаимодействия субъектов управления и субъектов учебной деятельности;
 - условия и оперативная техника изменения параметров и структуры системы (цели, содержания, форм, средств обучения и т.д.) на основе информации о существенных свойствах других компонентов системы, прежде всего обучающегося;
 - естественное применение образовательных технологий как специфического вида учебной деятельности на основе реализации системы процедур: планиро-

вания, моделирования формирующих действий, сопровождения, самооценки результата;

- представление обо всей совокупности принципов и идей адаптивного обучения (открытость, доступность, технологичность, субъектность, гибкость, самоорганизация, андрагогическая позиция, модульность, актуализация знаний и умений и т.д.)⁷⁸
- *Критерий функционального представления системы*, показывающий, насколько полно реализована совокупность функций адаптивного обучения (мотивационная, личностная, организационно-целевая, содержательная, технологическая, организационно-управленческая); количество функций адаптивного обучения в разных методических рекомендациях может варьироваться от 4 до 6.
- *Комплексный критерий многофакторного представления системы*, показывающий насколько полно в анализируемой системе учтены такие факторы, как
 - фактор субъектной специализации, т.е. учёт эволюции жизненных и образовательных запросов и потребностей, потребности взрослого учащегося в самореализации, обращение к самообразованию и саморефлексии;
 - фактор андрагогической специализации, характеризующийся позицией педагога как наставника, тьютора, модератора самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающегося;
 - фактор спецификации технологий образования взрослых, заключающийся в применении адекватных конкретному случаю обучающих технологий;
 - фактор спецификации условий развития адаптивной системы (фактор гибкости форм обучения);

⁷⁸ Несомненно, комплексный критерий категориальной проработки обращен прежде всего к анализу административно-управленческой и научно-организационной деятельности в образовательном учреждении, реализуемой административными работниками и, в ограниченных пределах, педагогами.

- фактор управленческих стратегий и действий регулирования и коррекции учебной деятельности взрослого обучающегося.

Все вышеназванные критерии и факторы носят оперативно-стратегический характер выстраивания анализа эффективности конкретных адаптивных образовательных систем. На их основе должны быть разработаны конкретные методики анализа, которые могут использовать такие методы, как

- опрос (анкетирование) участников (субъектов) адаптивного образовательного процесса,
- наблюдение различных процессов в системе (например, уроков, занятий со слушателями или управленческих действий администрации) по особой программе;
- анализ документации учебного заведения;
- особого характера контрольные задания для обучающихся и другие методы.

Очевидно, для удобства анализа должны быть разработаны шкалы количественной оценки для каждого из критериев и подкритериев. Поскольку известно, что при анализе сложных педагогических систем получить точную числовую оценку невозможно, то есть смысл использовать метод экспертной оценки. При этом, для ее достоверности в наблюдениях должны участвовать несколько экспертов, количественно оценивающих одно и то же явление в одних и тех же условиях и лишенных возможности обмениваться информацией друг с другом. В ходе работы эксперты могут заполнять специальные листы наблюдений, выставляя количественные оценки в соответствующие графы; результирующая оценка выводится как простое среднее арифметическое индивидуальных оценок всех экспертов (либо, что менее демократично, но в ряде случаев оправдано, как средневзвешенное, с учетом «весов» компетентности каждого эксперта; при этом «веса» должны быть определены до наблюдения и не меняться по ходу наблюдения и расчета результирующей оценки). Важно отметить, что количественная оценка может принимать не только цифровое («1», «2», ... «5»), но и словесное выражение («низкий» – «средний» – «высокий»), которое интуитивно более понятно, но может быть легко преобразовано в числовую форму при анализе результатов наблюдения. Следует также обратить внимание на то, что качественные

оценки могут быть полностью (или по большей части) заменены количественными при соответствующем увеличении пунктов контроля (перечня явлений, подлежащих оцениванию). Для большей объективности, в зависимости от ситуации, экспертам может не сообщаться весь механизм анализа эффективности и даже конечная цель наблюдений. Организатор наблюдений может обговорить с экспертами, какой тип шкалы, абсолютный или относительный, они будут использовать; тем не менее, как правило, эксперт в любом случае примет решение об этом самостоятельно; сочетание разных типов шкал у разных экспертов увеличит разброс полученных показателей; однако этот эффект не будет иметь существенного влияния на окончательный результат, так как он будет компенсироваться множественностью наблюдений (по закону больших чисел).

В качестве примера рассмотрим построение системы анализа эффективности двух разных реалий адаптивного обучения: готовности преподавателя к адаптивному обучению и пригодности типового учебного пособия для адаптивного обучения иностранному языку в вечерней школе.

И в том, и в другом случае мы можем сформировать частные критерии анализа, или показатели C_{ij} , распределенные по группам (группы критериев в данном случае соответствуют 4 - 5 функциям адаптивного обучения. Каждый частный критерий соответствует одному существенному явлению в практике адаптивного обучения, выведенному, однако, на основе теоретического анализа. Частные критерии (показатели) не должны повторять друг друга по смыслу в конкретных формулировках. Каждый показатель должен отражать лишь одно существенное явление наблюдаемого объекта. Критерии по возможности должны быть независимыми (это требование не всегда возможно соблюсти). Частный критерий формулируется на естественном и понятном эксперту педагогическом языке. Эксперт выставляет в листе наблюдений напротив строки с соответствующим частным критерием (напротив групп критериев оценка экспертом не выставляется) его числовую оценку, которая может выражаться либо (а) уровнем-числом (предпочтительная глубина шкалы 3, 5 или 7), либо (б) словесным выражением уровня, либо (в) бинарным числом («да» - «нет»), выражающим присутствие или отсутствие данного явления в объекте анализа,

либо (г) повторяющимся значком, регистрирующим неоднократное проявление данного феномена в анализируемом объекте.

Программа
выявления
эффективности

Так, программа наблюдения цикла уроков в адаптивной вечерней школе (являющегося, напомним, всего лишь частью общей системы анализа эффективности адаптивного обучения), может включать, например, такие группы критериев и частных критерии и подкритерии:

- группа критериев «Психологическая мотивационная адаптация» (K₁):
 - общие приемы мотивации:
 - позитивный эмоциональный фон занятий,
 - стимулирование активности учащихся,
 - корректная система оценивания,
 - постановка жизненных перспектив в связи с образованием,
 - удобные формы занятий и т.д.
 - приемы мотивации через содержание урока:
 - парадоксальная постановка темы,
 - актуальность содержания (разные виды актуальности),
 - социально острая постановка темы,
 - апелляция к позитивным эмоциям по поводу содержания,
 - юмор и т.д.
- группа критериев «Организационно-целевая адаптация» (K₂):
 - наблюдается субъектное согласование (совместное планирование):
 - целей обучения,
 - стратегий обучения,
 - форм обучения,
 - содержания,
 - методов, способов учения,
 - темпа занятий,
 - источников учения,
 - форм контроля и т.д.
 - учащиеся находятся в субъектной позиции и
 - имеют свободу выбора учебных действий,

- этот выбор учащихся целесообразен, соответствует поставленным учебным задачам,
- учащиеся компетентно реализуют ответственность за свой выбор и т.д.
- группа критериев «Содержательная адаптация» (К₃):
 - учитель систематически (как часто) протягивает связь от предмета во "внешнюю", внешкольную жизнь:
 - в перспективу послешкольного образования,
 - в профессиональную деятельность,
 - в бытовую и семейную сферу,
 - в социально-коммуникативную сферу,
 - в гражданско-правовую сферу и т.д.
 - учебные ситуации выступают моделями реальных жизненных ситуаций (как часто),
 - происходит апелляция к субъектному опыту учащихся во всех его проявлениях (как часто),
- группа критериев «Технологическая адаптация» (К₄):
 - в работе учителя видны признаки применения педагогической технологии (системность, цикличность, прогнозируемость результата и т.д.);
 - учитель систематически развивает у учеников умение самостоятельно учиться, а именно:
 - на уроках используется широкий набор источников информации,
 - ученикам прививаются навыки самостоятельного поиска и обработки информации из разных источников,
 - у них целенаправленно развивается система умственных действий, необходимых для самообразования (сравнение, обобщение, анализ, абстрагирование, синтез, классификация, антиципация, рефлексия и т.д. — каждое действие может быть вынесено в отдельный подкритерий);
 - используется дифференцированный подход в следующих его проявлениях:
 - есть явный учет общих для данной учебной группы (или данной школы) особенностей контингента,

- разноуровневый подход на основе уровней обученности,
- дифференциация на основе других (равноположенных) личностных отличий учащихся,
- видна работа по заранее спланированным индивидуальным маршрутам и т.д.

Подобная программа анализа позволит выявить не только общий уровень готовности к адаптивному обучению, но и преобладающую направленность педагога на ту или иную функцию адаптации, что позволит сделать выводы об уровне и качественном характере его мастерства.

Оценка адаптивной эффективности учебника

Второй пример связан с анализом эффективности учебного пособия как адаптивной учебной подсистемы, имеющим целью выбрать то или иное пособие для занятий в адаптивной образовательной системе. В качестве экспертов выступают педагоги, имеющие опыт работы по данному пособию и имеющие представление об адаптивных образовательных системах. Схема работы экспертов строится так же, как в первом примере. Каждому критерию присваивается 5-балльная оценка. Кроме того, организатор исследования или эксперты могут присвоить каждому частному критерию определенный весовой множитель, характеризующий, по их мнению, важность данного критерия. Множитель может быть и отрицательным, если формулировка частного критерия описывает некоторый дезадаптирующий фактор. Ниже приводится примерный перечень критериев и их групп.

- Группа «социально-личностная адаптация» (K_1):
 - моделирование типовых ситуаций иноязычного общения;
 - решение коммуникативных задач с учетом современных языковых стандартов общения;
 - стимулирование коллективных форм деятельности в учебной группе (кроме диалогов);
 - развертывание содержания на социально и лично-стно значимых проблемах;
 - наличие (отсутствие) готовых моделей отношения к проблемным явлениям;

- инициирование выражения собственного отношения к проблемным явлениям;
- инициирование рефлексии;
- Группа «деятельностная адаптация» (К₂):
 - установка на развитие разнообразных умственных действий учащегося;
 - учет логики развития умственных действий от простого к сложному;
 - инициирование самостоятельной работы учащихся (в том числе отдельно: информационно-поисковой работы и продуктивно-творческой работы);
 - наличие справочной информации внутри учебника;
 - стимулирование обращения к внешним источникам информации;
 - наличие алгоритмов решения типовых задач;
 - наличие заданий без указания способов их решения;
 - наличие нечетко определенных заданий, с нечеткой формулировкой цели, стимулирующих учащегося к самостоятельному поиску цели и задач учебной работы с учетом собственных личностных установок;
 - постановка проблем как способ обучения.
- Группа «содержательная адаптация» (К₃):
 - конструктивная познавательность содержания;
 - интеграция содержания с другими учебными курсами;
 - разнообразии способов подачи материала с учетом психологических типов восприятия;
 - дублирование подачи материала разными способами;
 - личностная значимость содержания, актуальность, учет интересов и информационных потребностей современного учащегося;
 - учет эмоционального фактора (юмор, занимательность, парадоксы, ситуации «неожиданного затруднения»);
- Группа «системно-технологическая адаптация» (К₄):

- соответствие обязательному минимуму содержания (C_{41});
 - содержательно-тематическая целостность; отдельно на макроуровне (раздел, глава) и на микроуровне (задание, упражнение) (C_{42});
 - пригодность для самостоятельной работы (наличие инструкций, алгоритмов и т.д.) (C_{43});
 - применение шрифтовых и графических средств для выстраивания структуры и логики (эргономический фактор дизайна) (C_{44});
 - требования к фоновым знаниям грамматики родного языка (C_{45});
- и так далее.

Определение
расчетной
эффективности

Таким образом, педагогическое явление, принадлежащее адаптивной образовательной системе (или образовательная система в целом) может быть оценено *системой* критериев эффективности. В наших примерах мы обозначили эти критерии символами K_i , причем i (в наших примерах) равно 4. Каждый из критериев K_i отражает некоторую *существенную сторону* функционирования / развития адаптивной образовательной системы. Каждый из упомянутых критериев, в свою очередь, является комплексным и распадается на показатели C_{ij} , как проиллюстрировано выше на небольшом фрагменте программы наблюдения.

Перейти к численной форме оценки эффективности адаптивной системы либо технологии образования взрослых можно, если по результатам экспертной оценки использовать расчетную формулу:

$$K_i = \alpha \frac{1}{T} \sum_{t=1}^T \frac{1}{E} \sum_{m=1}^E \frac{1}{N_i} \sum_{j=1}^{N_i} C_{jmt},$$

где

K_i – расчетное значение комплексного критерия;

N_i – количество показателей C в критерии;

C_{jmt} – значение показателя, присвоенное ему m -м экспертом при t -м наблюдении (если наблюдения организуются группой экспертов и неоднократно);

E – количество экспертов, принимавших участие в наблюдении;

T – количество наблюдений экспертом j -го показателя,

α – нормирующий коэффициент, который необходим для пересчета оценочной шкалы произвольной балльности в 10-балльную (процентную).

Отметим, что эффективность любой адаптивной системы образования взрослых (либо ее подсистемы) мы предлагаем оценивать не единственным числом, а целым набором чисел K_i , $i=1, 2, 3, \dots$, так называемым «вектором-признаком». Такой подход позволяет увидеть как сильные, так и слабые стороны оцениваемого явления, поддерживает управленческие решения по совершенствованию эффективности образовательной системы.

Проиллюстрируем вышесказанное примером анализа готовности преподавателя к реализации адаптивного обучения. В результате апробации методики были, в частности, получены следующие оценочные векторы-признаки (см. табл. 13):

Из таблицы 13 мы видим, что:

– преподаватель А.Л. (стаж 21 год) хорошо владеет технологиями обучения, свободен в адаптивном маневре содержанием обучения, умело планирует и организует учебную деятельность на субъект-субъектной основе, однако, уделяет заметно меньше внимания мотивации учащихся и созданию оптимального психологического настроения на занятиях;

– преподаватель С.П. (стаж 14 лет), напротив, проявляет высокую готовность в части психологической мотивационной

Таблица 13

	преподаватели		
	А.Л.	С.П.	Н.К.
Значение критерия K_1 «психолого-мотивационная адаптация»	0,6	0,9	0,4
Значение критерия K_2 «организационно-целевая адаптация»	0,8	0,4	0,3
Значение критерия K_3 «содержательная адаптация»	0,8	0,5	0,6
Значение критерия K_4 «технологическая адаптация»	0,9	0,8	0,4

адаптации и одновременно – высокую же в части технологий адаптивного обучения, в то время как две другие функции адаптации сформированы в структуре его профессиональной готовности в меньшей степени;

– преподаватель Н.К. (стаж 11 лет) владеет адаптивным обучением в наименьшей степени, однако, его относительно сильной стороной является содержательная адаптация (см. показатели критерия K_3 в программе выявления эффективности).

Данные выводы важны при планировании повышения квалификации педагогов в области адаптивного обучения.

Как уже указывалось, по подобной методике можно выявить эффективность различных компонентов адаптивной образовательной системы, а также и эффективность системы в целом. Основой для разработки критериев эффективности служат методологические основания и стратегические критерии, кратко затронутые в данной главе. Например, при оценивании адаптивной образовательной системы вечерней школы (в части обучения взрослых учащихся) могут применяться такие комплексные критерии K_i :

- критерий эффективности на “макроуровне” (уровень организационно-управленческого развития системы, включающий структурные изменения, развитие субъектной позиции учащихся, эффективность административных действий по поводу адаптивного обучения);

- критерий эффективности на “микроуровне” (на уровне содержательно-технологического развития: внедрение адаптивных технологий обучения, эффективность деятельности и развитие рефлексии педагогов, конкретные результаты обучения);

- критерий функциональной полноты развития адаптивной образовательной системы, определяемый уровнем и соразмерностью развития функций адаптации во всех видах деятельности школы;

- комплексный критерий актуализации информационной среды адаптивного обучения, определяющий качество работы с информацией по нескольким показателям.

В результате работы экспертов и математической обработки данных в этом случае также получается четырехчастный вектор-признак эффективности, который может использоваться в целях управленческого анализа и проектирования дальнейшего развития адаптивной образовательной системы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптивное обучение взрослых: дидактический и методический аспекты / Под ред. Т.В.Корнер. - СПб.: ИОВ РАО, 2003. - 120 с.
2. Анохина Г.М. Личностный рост учащихся как результат адаптивного обучения // Инновации в образовании. - 2003. - №1. - С.94-103.
3. Архангельский С.И. Кибернетические аналогии в обучении. - М.: Знание, 1968. - 42 с.
4. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Процесс обучения в информационной среде // Школьные технологии, 2000. - №6. С.133-158.
5. Берг А.И. Творческий специалист и адаптивное обучение // Вестник высшей школы. - 1971. - №3.
6. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
7. Богорев В.В. Психолого-педагогические основы системы адаптивного обучения // Наука и школа. - 2001. - №2. - С.12-15.
8. Браже Т.Г. Чтение взрослых как педагогическая проблема / Педагогика. - 2003. - №3.
9. Брусиловский П.Л. Адаптивные и интеллектуальные технологии для сетевого обучения: [Электронный документ] / In С. Rollinger and С. Peylo (eds.), Special Issue on Intelligent Systems and Teleteaching, *Konstliche Intelligenz*, 4, 19-25. - 1999. / Пер. с англ.: (http://ifets.ieee.org/russian/BrusKaz_1999IST.doc).
10. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: Контекстный подход. Статья 2 // Новые знания. - 2001. - №2. - С.15-19.
11. Власова Е.З. Теоретические основы и практика использования адаптивных технологий обучения в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза. Автореф. ... доктора пед. наук. - СПб, 1999. [Электронный документ] / опубл. на сайте ГНПБУ им. К.Д.Ушинского (<http://www.gnpbu.ru/aref/Vlasova.htm>).
12. Власова Е.З., Извозчиков В.А. Адаптивное обучение на новом витке развития педагогических идей // Наука и школа. - 1995. - №1.
13. Выбор в современной школе / Под ред. А.Н.Тряпицыной. - СПб., 2002. - 343 с.
14. Горшкова В.В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития. - Комсомольск-на-Амуре: Изд-во КНАГТУ, 2001. - 237 с.

15. Границкая А.С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.
16. Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах (Материалы конференции ИОВ РАО 12-14 октября 1999г., Санкт-Петербург). – СПб.: ИОВ РАО, 1999.
17. Жилина А.И. Модель управления подготовкой руководящих кадров системы образования в регионе. (Серия: Профессионалы в управлении образованием XXI века. Кн. 1) - СПб.: ИОВ РАО, 1999. - 200 с.
18. Жуковский В.П. Военное образование в России. – Саратов: СГУ, 1999. – 256 с.
19. Закон Российской Федерации «Об образовании» (в ред. Федеральных законов от 13.01.96 N 12-ФЗ, от 16.11.97 N 144-ФЗ)
20. Захаров А.Н., Матюшкин А.М. Проблемы адаптивных систем обучения / Кибернетика и проблемы обучения. – М.: Прогресс, 1970. – С. 11-24.
21. Зинченко В.П. Дистантное образование: к постановке проблемы // Педагогика. – 2000. - №2. – С.23-34.
22. Змеев С.И. Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых. М.:ИОО МО РФ, 1999. – 215 с.
23. Змеев С.И. Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
24. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. – М.: Наука, 1979.
25. Извозчиков В.А., Власова Е.В. Адаптивные технологии на новом витке развития педагогики // Наука и школа – 1999. - № 5.
26. Извозчиков В.А., Лаптев В.В., Потемкин М.П. Концепция педагогики информационного общества // Наука и школа. – 1999. - №1.
27. Инновационные модели образовательных технологий и систем. (Материалы конференции.) – СПб.: ИОВ РАО, 1998.
28. Интеграционные процессы в образовании взрослых. Мат-лы научно-практич. конференции. – СПб.: ИОВ РАО, 1997. – 146 с.
29. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Изд. ЛГУ, 1991. – 384 с.
30. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 1999. – 216 с.
31. Кибернетика и проблемы обучения. Сборник переводов – М.: Прогресс, 1970. – 389 с.

32. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
33. Коллинз А., Невилль П., Билячик К. Роль средств общения в проектировании обучающих сред: [Электронный документ] // International Journal of Artificial Intelligence in Education (2000), 11, p.144-162 / Пер. с англ.: ([http:// ifets. ieee. org/ russian/ RolSredstv30_01_02.doc](http://ifets.ieee.org/russian/RolSredstv30_01_02.doc))
34. Концепция моделирования адаптивных систем образования взрослых / А.Е.Марон, Л.Ю.Монахова, Т.В.Мухлаева. – СПб.: ИОВ РАО, 2001.
35. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 №393 : [Электронный документ] / Опубл. на сайте Минобразования России. – ([http:// www. ed. gov. ru](http://www.ed.gov.ru)).
36. Кузнецов П.С. Адаптация как функция развития личности. – Саратов, 1991.
37. Кулюткин Ю.Н. Проблема обучаемости взрослых // Новые знания. – 1998. - №4.
38. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение. – 1985. – 128 с.
39. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М.: Педагогика, 1971. – 111 с.
40. Лебедев О.Е., Марон А.Е., Семенова Н.М., Черняк Г.В. Зачетная система в вечерней школе. Пособие для учителей вечер. (сменных) школ. – М.: Просвещение, 1974. – 159 с.
41. Левитес Д.Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последипломного образования педагогов. Автореф. дис. ...д-ра пед.наук. – СПб., 1998. – 22 с.
42. Леонтьев Л.П., Гохман О.Г. Проблемы управления учебным процессом: Математические модели. – Рига: Зинатне, 1984. – 239 с.
43. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
44. Марон А.Е., Монахова Л.Ю. Исследование адаптивных систем образования взрослых / Теория и практика модернизации отечественного образования РАО. Академические чтения. - СПб., 2002. - С. 177 – 181.
45. Медведев Ю.В. Социализация военнослужащих запаса как социально-психологическая проблема. Автореф. ... канд. пед. наук. – М.:1994. – 20 с.
46. Мухлаева Т.В. Экологическая культура взрослых как фактор повышения качества жизни / Качество образования – качество жизни. Мат-лы междунар. семинара. – Гатчина: ЛОИЭФ, 2003.

47. Мухлаева Т.В. Экологическое образование и просвещение взрослых / Вестник образования и развития науки РАЕН. – 2003. - №3.
48. Нечаев Ю. Синергетический аспект андрагогики // Новые знания. – 1999. - №2. – С.10-12.
49. Образование взрослых в современном развивающемся обществе. Мат-лы Междунар. научно-практич. конф. 18-19 ноября 2003 г. В 2-х частях / Гл. науч. ред.: проф., д.п.н., В.И.Подобед. - СПб.: ИОВ РАО, 2003. – Ч.1. Современное образование взрослых: общие вопросы функционирования и развития. - 484 с. - Ч.II. Непрерывное профессиональное образование различных категорий специалистов. - 280 с.
50. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х тт, 12 кн. / Под ред. докт. пед. наук. В.И.Подобеда. - СПб.: ИОВ РАО, 2000-2001.
51. Образование взрослых: перспективы развития в XXI веке. Материалы Международной научно-практической конференции. / Научный редактор д.п.н., проф. В.И.Подобед. Ответственный редактор-составитель к.п.н., ст.н.с. Е.Н.Елизарова. - СПб.: ИОВ РАО, 2003. - 172 с.
52. Обучение осужденных. Сб. мат-лов к Всерос. конф. 15-16 ноября 2001. – СПб.: СЗТУ, 2001.
53. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. — СПб.-Воронеж: 1995. – 231 с.
54. Организация обучения в вечерней школе / Под ред. С.Г.Вершловского. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 112 с.
55. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. И.А.Колесниковой. – М.: Академия, 2003. – 260 с.
56. Панасюк В.П. Школа и качество: выбор будущего. – СПб.: КАРО, 2003. – 384 с.
57. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
58. Подобед В.И. Системное управление образованием взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 232 с.
59. Подобед В.И. Теоретико-методологические основы системного управления образованием взрослых. – СПб.: ЛГОУ, 2001. – 47 с.
60. Полат Е.С., Петров А.Е., Аксенов Ю.В. и др. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций в России. – ИОСО РАО : [Электронный документ] – ([http://scholar.urf.ac.ru/ped_journal/ numero1 /pedag/ concept.html](http://scholar.urf.ac.ru/ped_journal/numero1/pedag/concept.html)).

61. Полутина С.П. Проблема качества технологий обучения взрослых: эффективность технологий и ее диагностика / Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – С.110 – 128.
62. Растрюгин Л.А. Адаптивные системы. – Рига, 1972.
63. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В.Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия. Т.1 – 1993. – 608 с. Т.2. – 1998. – 672 с.
64. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
65. Сластенин В.А. О моделировании образовательных технологий // Наука и школа. – 2000. - №4. – С.12-17.
66. Современные адаптивные системы образования взрослых / Под ред. В.И.Подобеда, А.Е.Марона. – СПб.: ИОВРАО, 2002. – 152 с.
67. Соколов В.И. Взаимодействие субъектов деятельности в адаптивной образовательной среде / Развитие научных школ в исследовании образования взрослых. Мат-лы науч. конфер. 30 мая 2001 г. - СПб.: ИОВ РАО, 2001. – С.104-108.
68. Соколов В.И. Об адаптивном преподавании английского языка в старших классах ВСШ // Открытая школа. – 2001. - №5.
69. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные образовательные технологии. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – 63 с.
70. Сухобская Г.С. Современная гуманистическая психология и школа. – СПб., 1995. – 49 с.
71. Сухов П.Ю. Повышение квалификации педагогических кадров как компонента адаптивной системы профессионального обучения и переподготовки / Сб. трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. - М.: ИПК Гос. службы - МАПДО, 2003.
72. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / Под ред. А.Е.Марона. - СПб.: ИОВ РАО, 2000.
73. Технологические и управленческие аспекты образования взрослых / Под общ. ред. А.Е.Марона. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 112 с.
74. Тонконогая Е.П. Дидактические особенности урока в вечерней школе. – М.: Просвещение, 1984. – 128 с.
75. Управление развитием школы / Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
76. Управление современной школой. В 2-х кн. Книга 2. Качество образования. – СПб.: ЛОИРО, 2003. – всего 17 п.л. – 280 с.
77. Философские проблемы адаптации / Под. ред. Г.И.Царегородцева. – М.: 1975.

78. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 7-е изд., перераб. и дополн. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
79. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
80. Центры образования взрослых / Под ред. Л.Н. Лесохиной, Т.В. Шадринной. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
81. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. - М.: Народное образование, 1996. – 157 с.
82. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2001. – 384 с.
83. Школа для социально незащищенных / Под ред. С.Г.Вершловского. – СПб.: ИОВ РАО. – 1998. – 132 с.
84. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. - Каунас: Швиеса, 1989. - 271 с.
85. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 175 с.
86. Ямбург Е.А. Школа для всех. – М.: Новая школа, 1996. – 352 с.
87. Fuyau Lin, Ron Danielson, and Sherry Herrgott (1996). Adaptive Interaction through WWW: [Электронный документ] / Proc. of ED-TELECOM 96, Assoc. for the Advancement of Computing in Educ., Charlottesville, Virginia, p. 173-178. – (<http://www.cse.scu.edu/~rdaniels/html/research/adapint.html>).

**Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1.
Современные адаптивные системы и технологии образования
взрослых / Под ред. д.п.н., проф. В.И.Подобеда, д.п.н., проф.
А.Е.Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 417 с.**

Корректор	А.В. Анпилогов
Литературный редактор	М.М. Заборщикова
Компьютерная верстка, оригинал-макет	В.И. Соколов, В.И. Соколова

Подп. в печ. 18.12.2003. Формат бумаги 60x84¹/₁₆. Гарнитура Antiqua. Печать
ризограф. Бумага офсет. Объем 26 уч.-изд. л. Тираж 300 экз. Заказ №32.

Издательский центр ГНУ «ИОВ РАО»
191180, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Фонтанки, д. 78.

