

УДК 377.44

АНАЛИЗ ОБЛАСТЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ: НОВЫЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Улитко Валерия Вячеславовна,

проректор по научной работе Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования и повышения квалификации», Приднестровская Молдавская Республика, г. Тирасполь

СРАВНЕНИЕ ПРИНЦИПАЛЬНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ПЕДАГОГИКИ И АНДРАГОГИКИ. РАССМОТРЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ С ПОЗИЦИИ СУЩЕСТВУЮЩЕЙ ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ. ВЫДЕЛЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ ЗОН В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ, ДОМИНИРУЮЩИХ ЦЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ И МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА.

- педагогическая и андрагогическая модели обучения
- принципы обучения взрослых
- профессиональное развитие
- мотивы профессионализации

Андрагогика как самостоятельная наука оформлена в XX веке, однако образование взрослых людей существует значительно более длительный период времени, что позволило накопить необходимый объём практических наблюдений и поставить вопрос о специфических особенностях образования взрослых. Становление новой науки стало возможным в условиях усиления гуманистической направленности эволюционных процессов.

Оформление андрагогики в самостоятельную науку прошло определённый исторический период накопления эмпирических сведений и их обобщения, выявления и описания принципиальных отличий от педагогики, формирования методологических основ новой науки. Существенное влияние на оформление научной самостоятельности андрагогики оказали психология и философия. Философия объясняет основы

социалистами понимается как свобода выбора и личная ответственность человека за себя и свой выбор. «Каждый из нас есть то, чему он поклоняется, а то, чему он поклоняется, определяет (мотивирует) его поведение»¹. Персонализм стал предтечей философского течения XX века — экзистенциализма (Кьеркегор, Хайдеггер, Ясперс), который, в свою очередь, утверждал уникальность бытия человека, понимая человека высшей ценностью и основой миропорядка, наделяя его субъектной позицией в собственной судьбе, в преобразованиях вокруг себя и ответственностью за свой выбор. «Человек хотя и зависит от естественных (объективных) экономических и социальных условий, однако в состоянии сам создавать свою личность, систему своих духовных и нравственных ценностей»². Образовательный процесс понимается психологами как *изменение внутреннего образа и осознания себя в окружающем мире*: так, деятельностная теория обучения (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) обосновывает усиление роли учащихся в процессе обучения; гуманистическая психология (К. Роджерс, А. Маслоу) определяет мотивам центральное место в деятельности человека. «Путь приобщения взрослого человека к ценностям культуры через различные формы образования... достаточно

взаимодействия субъекта и окружающего мира: персонализм понимает человека как высшую духовную ценность и свободную творческую личность. Свобода пер-

¹ Фромм Э. Иметь или быть? / Эрих Фромм; пер. с нем. Э. Телятниковой. — М.: Издательство АСТ, 2018. — С. 207. (Философия — Neoclassic).

² Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Монография. — М.: PER SE, 2006. — С. 89.

Таблица 1

Сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения (по М.Ш. Ноулзу)

Параметры	Педагогическая модель	Андрагогическая модель
Самосознание учащегося	Ощущение зависимости	Осознание возрастающей самоуправляемости
Опыт учащегося	Малая ценность	Богатый источник обучения
Готовность учащегося к обучению	Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением	Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями
Применение знаний	Отсроченное, отложенное	Немедленное
Ориентация в обучении	На учебный предмет	На решение проблемы
Психологический климат обучения	Формальный, ориентированный на авторитет преподавателя, конкурентный	Неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной работе
Планирование учебного процесса	Преподавателем	Совместно с учащимся
Определение потребностей обучения	Преподавателем	Совместно с учащимся
Формулирование целей обучения	Преподавателем	Совместно с учащимся
Построение учебного процесса	Логика учебного предмета, содержательные единицы	В зависимости от готовности учащегося к обучению, проблемные единицы
Учебная деятельность	Технология передачи знаний	Технология поиска новых знаний на основе опыта
Оценка	Преподавателем	Совместное определение новых учебных потребностей, совместная оценка программ обучения

индивидуален и целиком зависит от его собственной воли, желания, гражданской и социальной зрелости»³.

В целях разведения понятий педагогики и андрагогики отметим, что С.Г. Вершловский толкует их через их этимологию: педагогика в переводе с греческого означает «детовожделение», а андрагогика — «руководство взрослым»⁴, М.Т. Громкова исходит из смыслового поля: «Андрагогика — наука об образовании взрослых, а педагогика — наука об образовании детей»⁵. Вместе с тем исследователь полагает нецелесообразным противопоставление педагогики и андрагогики и предлагает рассматривать молодую науку как объективный процесс эволюции педагогики, однако в качестве аргументов рассматривается неэффективность, противоречивость общепедагогических подходов в обучении взрослых:

- во-первых, в ситуации обучения взрослых на основе общепедагогических моделей не учитывается мотивационная сфера уча-

щихся (интересы, намерения, проблемы);

- во-вторых, учебная деятельность общепедагогических моделей зачастую репродуктивна по своему содержанию и ориентирует учащихся на развитие памяти, а не на развитие мышления;
- в-третьих, организационные формы не учитывают субъектную, паритетную позицию взрослых учащихся;
- в-четвёртых, сообщаемая информация в большинстве своём не является актуальной, значимой в данный конкретный промежуток времени, ориентирована на перспективу⁶.

³ Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. — СПб.: ИОВ РАО, 2002. — С. 4, 49.

⁴ Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С.Г. Вершловский. — СПб.: АППО, 2007. — 148 с.

⁵ Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. Учебное пособие для системы доп. проф. образования, учебное пособие для студентов вузов / Т.М. Громкова. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2012. — С. 11.

⁶ Там же. — С. 9.

Различия педагогической и андрагогической моделей образования наглядно представлены в таблице 1⁷.

Сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения, предложенное М.Ш. Ноулзом, позволяет выделить ряд особенностей, присущих образованию взрослых людей и отличающих их образование от модели образования невзрослых: субъектную позицию учащегося, серьёзную ставку на его опыт и личную заинтересованность в развитии своих знаний, ценность только того знания, которое востребовано «здесь и сейчас». Ряд авторов, цитируемых выше (С.Г. Вершловский, Т.М. Громкова, Е.П. Тонконогая), также подчёркивают существенную особенность обучения взрослых: при разработке дидактики обучения взрослых необходимо учитывать факт наличия опыта, который может сыграть неоднозначную роль в образовании и лишь при критическом отношении к нему — стать мотивирующим фактором⁸.

В этой связи встаёт вопрос наличия умений критически оценивать свой профессиональный опыт и видеть его конкурентные преимущества или недостатки, дефициты. Проведённое нами изучение критического восприятия личного профессионального опыта учителей в условиях перехода от знаниевой на деятельностную модель обучения показало, что педагоги склонны недооценивать свои методические проблемы (анкетирование и наблюдение уроков в период с 2013 г. по 2018 г.). Так, отвечая на вопросы анкеты, 40,5% респондентов отметили, что затрудняются в проектировании урока, соответствующего требованиям деятельностного подхода,

а 26,2% не дифференцируют учебные задания, нацеленные на формирование предметных и метапредметных умений.

В то же время анализ демонстрируемых уроков показал отсутствие условий для формирования универсальных учебных действий практически у 94% учителей: они не владеют приёмами, побуждающими ученика осознать границы знаний, и приёмами вовлечения в целеполагание; 90% педагогов продолжают использовать фронтальную работу в качестве основной, что препятствует развитию коммуникативных умений учащихся; зачастую применяемые интерактивные формы не соответствуют возрастным возможностям; около 76% этих учителей не используют само- и взаимооценку; до 87% педагогов, смешивают критерии оценки личной продуктивности (объём выполненной работы), правильности её выполнения, сложности и индивидуального эмоционального отклика на предложенное задание. Отметим, что некорректная формулировка критериев затрудняет самоконтроль, формирование объективной самооценки ученика, проведение самокоррекции. В содержании уроков преобладают репродуктивные задания, а учебно-практические и учебно-познавательные используются редко, что препятствует сформированию опыта осознанного применения предметных знаний и умений.

Установленный факт низкой критической оценки учителем своего методического опыта ставит вопрос разработки критериев оценки профессиональных компетенций практикующего учителя и описания их показателей, что поможет объективизировать самооценку и в перспективе мотивировать профессиональное саморазвитие учителя. Таким образом, высказанный авторами тезис об умении критически оценить свой профессиональный опыт обнажает проблему овладения педагогом со стажем профессионально-рефлексивной культурой.

Особенности педагогической и андрагогической моделей обучения также обобщены С.И. Змеёвым, сопоставление отдельных элементов по критериям «характер установки», «деятельность и роль учащегося», «характер организации учебного процесса» также поможет выделить их принципиальные отличия (табл. 2.1–2.3).

⁷ Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Монография. — М.: PER SE, 2006. — С. 103.

⁸ Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С.Г. Вершловский. — СПб.: АППО, 2007. — С. 62.

Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. Учебное пособие для системы доп. проф. образования, учебное пособие для студентов вузов / Т.М. Громкова. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2012. — С. 12.

Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия: научный редактор — директор ИОВ РАФ, докт. пед. наук В.И. Подобед). В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / Под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. Книга 1. История развития образования взрослых в России / Под ред. Е.П. Тонконогой. — СПб.: ИОВ РАФ, 2000. — С. 50. — [Электронный ресурс]. — <http://iovrao.ru/> (дата обращения: 11.08.2017).

Таблица 2.1

Сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения (по С.И. Змеёву), критерий — «характер установки»

Социально-психологические установки учащихся	Модель обучения	
	педагогическая	андрагогическая
Самосознание учащегося	Ощущение зависимости, подчинённости, несамостоятельности	Осознанное стремление к самостоятельности независимости, самоуправлению
Опыт учащегося	Отсутствие или незначительный объём	Наличие значительного жизненного опыта
Готовность к обучению (мотивация) и цель обучения	Определяются внешними факторами (социальным принуждением), малая мотивация	Определяются необходимостью решить жизненно важную проблему; высокая мотивация
Использование полученных ЗУНов	Отложенное, в неизвестных условиях и сроках	Немедленное, безотлагательное, в целях решения важной проблемы
Участие в организации процесса обучения	Пассивное	Активное

Из таблицы 2.1 следует, что по критерию «характер установки» обучение взрослых отличается самостоятельностью и самоуправлением, наличием опыта, самоактуализацией и высокой мотивацией, ставкой на безотлагательное применение новых знаний.

Показателен взгляд практиков, обладающих опытом профессиональной деятельности: каково их восприятие собственной роли в построении перспектив профессионального саморазвития в условиях современного общества. Анкетирование в рамках курсов повышения квалификации учителей свидетельствует о том, что педагоги понимают личную ответственность и свою ведущую роль в профессиональном самосовершенствовании: мнение о необходимости постоянного профессионального развития разделяют 85,8% респондентов. Считают, что профессиональное развитие инициируется педагогом по мере необходимости, 10,7% учителей. Полагают, что профессиональное саморазвитие обязательно для учителя с многолетним педагогическим опытом, всего лишь 2,2% педагогов. Видят целесообразность профессионального развития только для молодых специалистов, у которых отсутствует профессиональный опыт, 1,3% участников анкетирования.

Из приведённой статистики можно заключить, что подавляющее большинство педа-

гогов понимает важность профессионального совершенствования, его обусловленность требованиями времени, и связано это понимание с мотивом долга (как ответственностью перед обществом, пониманием своей ключевой роли в обеспечении качества образования в республике). Решающим в принятии решения об участии в профессиональных событиях, направленных на совершенствование, для 48% учителей является общий профессиональный интерес. Значительно меньше респондентов здесь отмечают личную тему профессионального развития — 9,8% участников анкетирования. В то время, как требование накопления документов в профессиональном портфолио при аттестации побуждает к саморазвитию 26,4% респондентов. Таким образом, для большинства педагогов существенным мотиватором выступает внутренний побуждающий фактор, который кратно превышает внешние мотивы, не столь значимые, но присутствующие.

В таблице 2.2 — критерий «деятельность и роль учащегося» — выделяется личностная активность в построении маршрутов и приобретении знаний, готовность к использованию в этой связи своего опыта.

Обратимся к мнению учителей и их взглядам на этот счёт. Определяя свою роль как участника профессиональных событий, 48,9% учителей позиционируют себя как слушатели и 51,1% — как выступающие,

Сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения (по С.И. Змеёву), критерий — «деятельность и роль учащегося»

Социально-психологические установки учащихся	Модель обучения	
	педагогическая	андрагогическая
Самосознание учащегося	Пассивная роль; деятельность по восприятию (рецептивная)	Активная, ведущая роль в определении параметров обучения; самостоятельный поиск информации
Опыт учащегося	Малая ценность опыта учащегося; деятельность по подражанию учащему	Важная роль опыта учащегося; использование его в качестве одного из источников обучения
Готовность к обучению (мотивация) и цель обучения	Незначительная роль в формировании мотивации и определении цели обучения; деятельность по восприятию определённых извне целей и мотивов обучения	Ведущая роль и деятельность в формировании мотивации и определении цели обучения
Использование полученных ЗУНов	Заучивание ЗУНов про запас, накопление ЗУНов без связи с практической деятельностью	Приобретение ЗУНов, необходимых для решения жизненно важной проблемы
Участие в организации процесса обучения	Пассивное участие на этапах диагностики и реализации процесса обучения	Активное участие в организации процесса обучения на всех его этапах

демонстрирующие свой профессиональный опыт коллегам. Наиболее ценным в плане профессионального развития 39,6% учителей считают демонстрацию коллегам практического опыта; 23,6% отдадут предпочтение непосредственному участию в тренинге, мастер-классе или деловой игре, для 14,8% педагогов важны в плане самообразования профессиональные мнения коллег по итогам презентации практического опыта, и лишь для 13,5% значима презентация теоретических аспектов предлагаемого практического опыта. Подчеркнём, что потребность в теоретических знаниях как важном аспекте развития профессиональной компетенции отмечает лишь каждый седьмой респондент. Считаю такой показатель тревожным, так как отсутствие потребности у педагога в теоретических знаниях, научных основах снижает его общую методическую культуру, делает его неспособным охарактеризовать свой методический опыт в научно-методических терминах, постепенно

превращая практический опыт в бессистемную практику.

Следовательно, актуализация ценности научного знания в среде педагогов-практиков становится важной задачей при построении маршрутов самообразования и, возможно, поднимает вопрос контроля направлений профессионального развития⁹.

Их таблицы 2.3 можно констатировать, что по критерию «характер организации процесса обучения» предпочтительны интерактивные технологии (совместная продуктивная деятельность), контекстное обучение (анализ своего и чужого опыта и синергия).

Из анализа анкет педагогов следует, что практически 44% педагогов положительно отзываются о возможности совместной работы по профессиональному развитию в условиях неформального образования, в то же время 26,7% учителей уточняют условия такого взаимодействия: «Если совместная работа будет строиться на доверительных отношениях и будет развивать нас обеих (обоих)». Вместе с тем, определяя для себя ценность практического опыта, представленного коллегам в рамках семинаров, мастер-классов, открытых уроков и других профессиональных событий, 52,5% участников

⁹ Fanfani E.T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente/ Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335–353, maio/ago. 2007.
Vaillant D. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. Journal of supranational policies of education, no 5 p. 5–21 — [Электронный ресурс]. — URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5691055> (Дата обращения 4.10.2019).

Таблица 2.3

Сравнение педагогической и андрагогической моделей обучения (по С.И. Змеёву), критерий — «характер организации процесса обучения»

Социально-психологические установки учащихся	Модель обучения	
	педагогическая	андрагогическая
Самосознание учащегося	Трансляция (передача и приём) социального опыта	Процесс самостоятельного определения параметров обучения и поиска ЗУНов
Опыт учащегося	Деятельность по образцам; преимущественно информационные методы обучения	Опора на опыт учащегося; поисково-опытные методы обучения
Готовность к обучению (мотивация) и цель обучения	Стандартизация обучения, преследующая общие, унифицированные цели обучения	Индивидуализация обучения, преследующая конкретные индивидуальные цели обучения
Использование полученных ЗУНов	Обучение по не связанным друг с другом дисциплинам, в логике отдельных дисциплин	Обучение по междисциплинарным модулям (блокам)
Участие в организации процесса обучения	Раздельная деятельность учащегося и учащего по организации процесса обучения	Совместная деятельность учащегося и учащего по организации процесса обучения

анкетирования называют половину от предложенного, 23% учителей указывают ценным до 70% от увиденного, а 20,7% педагогов отмечают лишь его четверть. В определении диапазона личного опыта коллеги, несомненно, существенную роль играет индивидуальный профессиональный опыт учителя, его собственный методический стиль.

Активные формы сотрудничества привлекают 24% респондентов в решении выбора курсов повышения квалификации, в то время как для 26% решающее значение приобретает тема модульной дополнительной профессиональной образовательной программы повышения квалификации, при этом 18% учителей оговаривают важное для себя условие: «соответствие темы и содержания модульной программы теме профессионального саморазвития».

Подведём небольшой итог сравнительному анализу теоретических аспектов и наших практических наблюдений.

Сравнение моделей М.Ш. Ноулза и С.И. Змеёва подтверждает позицию ряда учёных о том, что андрагогика является самостоятельной наукой, имеющей свою область образовательной действительности. К признакам науки относится наличие специфического предмета изучения, методов

исследования, места среди других наук, наличие структуры, понятийного и терминологического аппарата¹⁰.

Предметом изучения андрагогики разные авторы называют:

- образование взрослых как процесс и результат, как деятельность, направленную на обретение образовательных ценностей¹¹;
- принципы и закономерности образования взрослых¹²;
- закономерности деятельности взрослых учащихся и учащихся по организации и реализации процесса обучения¹³.

¹⁰ Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография / Под ред. Г.М. Романцева, В.А. Федорова, М.М. Дудиной. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. — С. 12.

¹¹ Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых. Учебное пособие для системы доп. проф. образования, учебное пособие для студентов вузов / Т.М. Громкова. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2012. — С. 26.

¹² Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия: научный редактор — директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В.И. Подобед). В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / Под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. Книга 1. История развития образования взрослых в России / Под ред. Е.П.Тонконогой. — СПб.: ИОВ РАО, 2000. — С. 46. — [Электронный ресурс]. — <http://iovr.ao.ru/> (дата обращения: 11.08.2017).

¹³ Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Монография. — М.: PER SE, 2006. — С. 98.

Выделены разделы андрагогики: «Теория обучения взрослых», «История развития андрагогики», «Технология обучения взрослых».

В издании «Рабочая книга андрагога» С.Г. Вершловский выделяет ряд этапов оформления андрагогики как самостоятельной науки. Первому этапу (ориентировочно до 60 г. XX века) свойственно:

- осмысление понятия «взрослый», «взрослость» как социально-психологического феномена (взрослого отличает способность проявлять субъектную позицию в социально-экономическом контексте);
- «отпочковывание» новой отрасли знаний об образовании взрослых как итога дифференциации педагогической теории, обособление предмета исследований и формулировка специфических задач;
- центрация предмета исследования на особенностях обучения взрослых профессионально состоявшихся людей;
- описание, анализ и сравнение образования детей и образования взрослых;
- гуманистическая и практическая направленность исследований (образование — компенсация упущенных возможностей и адаптация к требованиям социально-экономического контекста и в этой связи совершенствование образовательных процессов);
- институализация образования взрослых (создание многочисленных кафедр, научно-исследовательских институтов, профессиональных объединений, издание журналов).

Второй этап (примерно 60–70 гг. XX века) автор характеризует с позиций уже накопленного эмпирического и теоретического опыта первого этапа и чёткого проявления принципиальных особенностей:

- углубление представлений о субъектной позиции взрослого человека в образовании и определяющей роли его мотивации;
- обозначение многомерности термина «образование взрослых» с психологических, социальных, экономических и дидактических позиций;
- обусловленность образования взрослых многообразными факторами, в том числе теми, которые

не всегда поддаются контролю и управлению;

- проблематизацию, нацеленную на определение «исследовательского поля» андрагогики как области, состоящей из проблем и разнородных вопросов, ответы на которые лежат в сфере различных общественных наук;
- усиление внимания к эмпирическим данным, полученным в ходе экспериментальной работы и интерпретации фактов;
- углубление гуманитарной направленности исследований, которые понимают образование как условие самореализации взрослых людей;
- понимание образования взрослых как средства социально-культурного развития стран.

Третий этап (80–90 гг. XX века) завершает оформление научной самостоятельности андрагогики и проявляется в следующем:

- центральное направление для исследований — анализ качественных достижений взрослых в сфере образования: способность воспринимать действительность во всей противоречивости, развитие гражданской ответственности, социальной мобильности, активное участие в жизни социума;
- учебная сфера взрослого человека понимается в широком смысле как интеграция всех аспектов социальной деятельности в целостный процесс пожизненного обогащения духовного мира и созидательных потенциалов;
- оформляются принципы обучения взрослых: партнёрские паритетные отношения, групповая работа, самооценка учащимися своих достижений, актуализации результатов;
- расширяется компетентность работника сферы образования взрослых умениями, востребованными в работе с этой категорией учащихся: отзывчивость к запросам взрослых, способность оценивать возможности (обучаемость), владение технологиями, адекватными возрастным и познавательным особенностям взрослых¹⁴.

Определим направления функционирования андрагогики (в хронологии) и общую институализацию:

- 1) ликвидация всеобщей неграмотности взрослого населения (*вечерне-воскресные классы, библиотеки-читальни, профессиональные курсы, рабфаки*);

¹⁴ Вершловский С.Г. Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб.: Знание, 1998.

- 2) социальная поддержка и психолого-педагогическая реабилитация молодёжи (*вечерние школы, профессионально-технические училища*);
- 3) получение специальности или повышение уровня профессионального образования молодёжи и взрослого населения (*дневные, вечерние и заочные техникумы, а в настоящее время — организации среднего профессионального образования и вузы*);
- 4) повышение квалификации и профессиональная переподготовка взрослого профессионально состоявшегося населения (*институты повышения квалификации, центры переквалификации, корпоративное обучение*);
- 5) общекультурное развитие взрослого населения (*досуговые центры, библиотеки, клубы*)¹⁵.

Основополагающие элементы андрагогики были сформулированы С.И. Змеёвым в тезисах обучения взрослого человека, которые сопоставимы с принципами этой науки¹⁶:

- взрослому учащемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения, он стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознаёт себя таковым — в чём проявляется *субъектная позиция* и реализуются *принципы приоритета самостоятельного обучения и эклективности обучения*;
- он обладает жизненным опытом (бытовым, социальным, профессиональным), этот опыт используется в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег — определяет *принцип опоры на опыт учащегося*;
- он обучается для решения важной жизненной проблемы или достижения конкретной цели, что в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения, что поясняет *принцип контекстности и индивидуализации обучения*;
- он рассчитывает на безотлагательное применение полученных умений, навыков, знаний, личностных качеств и ценностных ориентаций — определяет *принцип актуализации результатов обучения*;

- процесс обучения взрослого учащегося организован в виде совместной деятельности учащегося и учащего на всех его этапах: диагностики, планирования, создания условий, реализации, оценивания и, в определённой мере, коррекции — *принцип совместной деятельности*, а соблюдение всех перечисленных структурных элементов реализует *принцип системности обучения*;
- *принцип развития образовательных потребностей* подразумевает, что процесс обучения строится в целях формирования новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определённой цели обучения.

Учёный отмечает, что сформулированные им принципы обучения взрослых не являются принципиально новыми или противопоставляемыми педагогике, а уточняют и дополняют их.

Анализируя тезисы обучения взрослого человека как специфические образовательные потребности профессионально состоявшихся людей, иницирующей самообразование, и обобщив наши наблюдения, мы пришли к следующим выводам:

- важным элементом, побуждающим профессиональный рост педагога, является умение критически оценивать свой профессиональный опыт, видеть свои конкурентные преимущества или дефициты, данное умение говорит о наличии профессионально-рефлексивной культуры специалиста, низкая сформированность

¹⁵ Вершловский С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С.Г. Вершловский. — СПб.: АППО, 2007. — 148 с. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия: научный редактор — директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В.И. Подобед). В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / Под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. Книга 1. История развития образования взрослых в России / Под ред. Е.П.Тонконогой. — СПб.: ИОВ РАО, 2000. — 114 с. — [Электронный ресурс]. — <http://iovrao.ru/> (дата обращения: 11.08.2017).

Профессиональная педагогика. В 2-х ч. Часть 1: учебное пособие для вузов / Под общ. ред. В.И. Блинова. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 374с. — Серия: Образовательный процесс.

Ройтлат О.В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра. Монография./ Вестник ТОГИРРО, № 2 (29), 2014. — Тюмень: ТОГИРРО, 2014. — 236 с.

¹⁶ Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Монография. — М.: PER SE, 2006. — 244 с.

профессионально-рефлексивной культуры будет сдерживать мотивационную основу самообразования;

- одной из ведущих форм самообразования, как справедливо отмечают исследователи, практики выделяют наличный педагогический опыт коллег (просмотр уроков, участие в мастер-классах, авторских семинарах), в то же время выявлено у значительной части учителей отсутствие потребности в теоретических знаниях, в научных основах практического опыта, что неизбежно приведёт к снижению общей методической культуры и профессиональной деградации;
- в числе побуждающих факторов, стимулирующих самообразование учителя, выступают как внутренние мотивы (удовлетворение профессионального интереса), так и внешние (карьерный рост, аттестация кадров, внешний контроль со стороны администрации); доминирующие мотивы будут обуславливать степень, глубину и осознанность профессионализации педагога.

Сформулированные выводы позволяют определить направления для опосредованного управления профессиональным развитием педагогов, приоритета личной позиции и собственной ответственности в своей профессионализации:

- во-первых, целесообразна разработка критериев оценки профессиональных компетенций практикующего учителя и описания их показателей; это поможет дистанцироваться от своего опыта и объективизировать самооценку;
- во-вторых, необходима популяризация ценности научного знания в среде педагогов-практиков, что сформирует прочные теоретические основы личного методического опыта, сделает его осмысленным и системным;
- в-третьих, понимание и учёт доминирующих мотивов самообразования позволит верно ориентировать учителя в направлениях и формах профессионального саморазвития.

Итак, изучив позиции ряда учёных, можно констатировать, что андрагогика является новой наукой, оформившейся в последней четверти XX века, отличной от педагогики, так как объектом её рассмотрения является взрослый человек, обретающий профессию

или уже состоявшийся профессионально, имеющий определённый опыт, что обуславливает принципиально иную организацию обучения, субъектную позицию учащегося, паритетное взаимодействие всех участников образовательных отношений. Андрагогика стала гуманистическим ответом на вызовы социально-экономической действительности XXI века и оформлением теории непрерывного образования (формального, неформального и информального).

Построение образования взрослых на выделенных ранее принципах создаёт личностно значимое образовательное пространство и в то же время поднимает новые вопросы в практике образования взрослых, профессионально состоявшихся людей. □

Литература

1. *Вершловский С.Г.* Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С.Г. Вершловский. — СПб.: АППО, 2007. — 148 с.
2. *Вершловский С.Г.* Рабочая книга андрагога / Под ред. С.Г. Вершловского. — СПб.: Знание, 1998.
3. *Громкова М.Т.* Андрагогика: теория и практика образования взрослых. Учебное пособие для системы доп. проф. образования, учебное пособие для студентов вузов / Т.М. Громкова. — М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2012. — 495 с.
4. *Змеёв С.И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Монография. — М.: PER SE, 2006. — 244 с.
5. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. (Монографическая серия: научный редактор — директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В.И. Подобед). В 4-х томах. Том I. Социально экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / Под ред. В.И. Подобеда, Н.П. Литвиновой. Книга 1. История развития образования взрослых в России / Под ред. Е.П.Тонконогой. — СПб.: ИОВ РАО, 2000. — 114 с. — [Электронный ресурс].— <http://iovrhao.ru/> (дата обращения: 11.08.2017).
6. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. — СПб.: ИОВ РАО, 2002. — 188 с.

7. Профессиональная педагогика. В 2-х ч. Часть 1: учебное пособие для вузов / Под общ. ред. В.И. Блинова. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 374 с. — Серия: Образовательный процесс.
8. *Ройтблат О.В.* Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра. Монография./ Вестник ТОГИРРО, № 2 (29), 2014. — Тюмень: ТОГИРРО, 2014. — 236 с.
9. Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография / Под ред. Г.М. Романцева, В.А. Фёдорова, М.М. Дудиной. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. — 309 с.
10. *Фромм Э.* Иметь или быть? / Эрих Фромм; пер. с нем. Э. Телятниковой. — М.: Издательство АСТ, 2018. — 320 с. (Философия — Neoclassic).
11. *Fanfani E.T.* Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente/Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335–353, maio/ago. 2007. — [Электронный ресурс].
12. *Vaillant D.* El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. Journal of supranational policies of education, no 5 p. 5–21 — [Электронный ресурс]. — URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5691055> (Дата обращения 4.10.2019).
- V.I. Podobed). V 4-kh tomakh. Tom I. Sotsial'no ekonomicheskiye i pravovyye predposylki razvitiya obrazovaniya vzroslykh / Pod red. V.I. Podobeda, N.P. Litvinovoy. Kniga 1. Istoriya razvitiya obrazovaniya vzroslykh v Rossii / Pod red. Ye.P.Tonkonogoy. — SPb.: IOV RAO, 2000. — 114 s. — [Elektronnyy resurs].— <http://iovrhao.ru/> (data obrashcheniya: 11.08.2017).
6. *Obrazovaniye vzroslykh: tseli i tsennosti / Pod red. G.S. Sukhobskoy, Ye.A. Sokolovskoy, T.V. Shadrinoy.* — SPb.: IOV RAO, 2002. — 188 s.
7. *Professional'naya pedagogika. V 2-kh ch. Chast' 1: uchebnoye posobiye dlya vuzov / Pod obsch. red. V.I. Blinova.* — M.: Izdatel'stvo Yurayt, 2018. — 374 s. — Seriya: Obrazovatel'nyy protsess.
8. *Roytblat O.V.* Neformal'noye obrazovaniye pedagogicheskikh rabotnikov: vchera, segodnya, zavtra. Monografiya./ Vestnik TOGIRRO, № 2 (29), 2014. — Tyumen': TOGIRRO, 2014. — 236 s.
9. *Teoriya i praktika professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / Pod red. G.M. Romantseva, V.A. Fodorova, M.M. Dudinoy.* Yekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2013. T. 3. — 309 s.
10. *Fromm E.* Imet' ili byt'? / Erikh Fromm; per. s nem. E. Telyatnikovoy. — M.: Izdatel'stvo AST, 2018. — 320 s. (Filosofiya — Neoclassic).
11. *Fanfani E.T.* Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente/Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335–353, maio/ago. 2007. — [Elektronnyy resurs].
12. *Vaillant D.* El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. Journal of supranational policies of education, no 5 p. 5–21 — [Elektronnyy resurs]. — URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5691055> (Data obrashcheniya 4.10.2019).

Literatura

1. *Vershlovskiy S.G.* Nepreryvnoye obrazovaniye: istoriko-teoreticheskiy analiz fenomena / S.G. Vershlovskiy. — SPb.: APPO, 2007. — 148 s.
2. *Vershlovskiy S.G.* Rabochaya kniga andragoga / Pod red. S.G. Vershlovskogo. — SPb.: Znaniye, 1998.
3. *Gromkova M.T.* Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh. Uchebnoye posobiye dlya sistemy dop. prof. obrazovaniya, uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov / T.M. Gromkova. — M.: YUNITI-DANA, 2012. — 495 s.
4. *Zmeyov S.I.* Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh. Monografiya. — M.: PER SE, 2006. — 244 s.
5. *Obrazovaniye vzroslykh na rubezhe vekov: voprosy metodologii, teorii i praktiki. (Monograficheskaya seriya: nauchnyy redaktor — direktor IOV RAO, dokt. ped. nauk*