**Корнилова Дарья Леонидовна**

преподаватель 1 категории

Свободненского подразделения Забайкальского

учебного центра профессиональных квалификаций

**Трудности в обучении взрослых рабочим профессиям**

**ВВЕДЕНИЕ**

В начале нашей работы мы хотим обратить внимание на актуальность выбранной темы как для педагогики, так и для экономики. Андрагогика (наука, занимающаяся проблемами образования взрослых) появилась как отдельная часть педагогики сравнительно недавно. Тем не менее, образование взрослых имеет свои особенности, связанные с возрастными, психологическими, социальными характеристиками взрослых. Теперь, прибегнув к помощи социологии, попытаемся продемонстрировать значимость нашей темы для педагогики.

В современном мире постоянно растёт безработица. Этот непреложный и одновременно печальный факт подтверждается социологическими исследованиями.

Из доклада МОТ (Международной организации труда) за 2015 г.: «Количество безработных в мире в 2015 году достигло рекордного уровня в 197,1 млн. человек – на 27 млн. больше, чем перед кризисом в 2007 году. Согласно прогнозам в 2016г. Количество безработных вырастет на 2,3 млн. и составит 199,4 млн. человек, а в 2017 численность безработных в мире, вероятно увеличится еще на 1,1 млн.человек».

 Очевидно, Андрагогика может помочь людям в решении проблем отдельных видов безработицы. Притом при функционной безработице улучшить общее состояние способны различные курсы повышения квалификации, самообразование, интенсивные курсы без отрыва от производства и т.п. При структурном типе безработицы необходимы более «радикальные и долгосрочные меры» -переквалификация и связанные с нею большие денежные затраты. Но не только из-за специфики безработицы актуальна в наши дни тема профессионального образования взрослых – всё наше общество устроено так, что для продвижения по профессиональной лестнице, для активного участия в жизни страны и социума сегодня категорически недостаточно просто получить профессиональное образование. Сегодня в нашем постиндустриальном обществе знания и умения в любых сферах требуют постоянного обновления. Чтобы «не отстать от жизни», нужно непрерывное совершенствование профессиональных и околопрофессиональных навыков.

 Целью выпускной аттестационной работы является исследование особенностей образования взрослых, с последующим выявлением проблем образования взрослых.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- теоретически проанализировать литературу об организации процесса обучения взрослых;

- исследовать проблемы образования взрослых в учебных центрах ОАО «РЖД».

- провести анализ полученных данных.

 Объект данного исследования – обучение взрослых людей в учебных центрах ОАО «РЖД».

 Предмет исследования – трудности в обучении взрослых людей в учебных центрах ОАО «РЖД».

 Гипотеза: Мы предполагаем, что для андрагогической модели обучения необходимо минимизировать факторы негативно влияющие на процесс обучения взрослых:

Исследование проводилось в Юго-Восточном центре профессиональных квалификаций Юго-Восточной железной дороге филиала ОАО «РЖД». В исследовании приняло участие 63 человека обучающихся в центре по различным специальностям (электромонтер контактной сети, составитель поездов, оператор при ДСП) и разного возраста (от 20 до 55 лет)

Исследование данного вопроса имеет практическое значение. Полученные данные могут быть использованы:

- Начинающим специалистам, которые уже работают в сфере образования взрослых

- Студентам и слушателям магистратуры, которые в дальнейшем хотят работать в сфере образования взрослых

- Организаторам различных форм андрагогического обучения

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, теоретической и практической части, заключения и списка используемой литературы количество 53 источников. Во введении изложена актуальность данной темы, поставлена гипотеза и цель исследования. В первой главе рассмотрено место андрагогики в системе человекознания. Во второй главе исследованы виды и формы андрагогического образования с определением трудностей в обучении взрослых.

ГЛАВА 1. МЕСТО АНДРАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

1.1 Пути становления андрагогики как самостоятельной науки

Возникновение андрагогики как самостоятельной науки об обуче­нии взрослых людей было обусловлено целым рядом причин различ­ного характера: социально-экономического, культурологического, эдукологического, науковедческого, социально-психологического.

Проблемы социально-экономического развития остро поста­вили вопрос о необходимости обучения не только детей и молодежи, но и взрослых людей. С другой стороны, уровень социально-эконо­мического развития ведущих стран мира позволил обеспечить это обучение финансовыми и материально-техническими средствами.

Как мы видели, вся сфера образования во второй половине XX века стала существенно видоизменяться. Возникли концепции свободного («открытого») обучения и непрерывного образования. Мощное развитие получило образование взрослых. Учесть, объяснить все эти эдукологические фак­торы и предложить новые подходы к обучению традиционная педа­гогика оказалась не в состоянии.

Свою лепту в подготовку условий возникновения андрагогики внесла и другая важная наука — философия.

В начале XX века философская мысль мучительно стремилась ре­шить свою извечную проблему — роль личности в истории, в мире, в бытии. Поиски ответа на вопросы об этой роли привели к возникно­вению мощного течения, которое было определено как персонализм (от лат. persona — личность). Представители этого философского направления признают личность человека первичной реальностью и высшей духовной ценностью, духовным первоэлементом бытия.

К этому направлению были близки и русские философы первых десятилетий прошлого века, особенно Н.А. Бердяев, Л.И. Шестов и Н.О. Лосский. В своих трудах они вели поиски «богочеловека», человеческой личности как высшей субстанции мира, человека как свободной творческой личности.

Они стали провозвестниками нового подхода к пониманию чело­века и окружающего его бытия, который наиболее полно оформился в трудах немецких философов М. Хайдеггера и К. Ясперса и фран­цузского писателя и философа Ж.П. Сартра. Этот подход получил наименование экзистенциализма. Для формирования андрагогики были весьма важны три основные положения экзистенциализма.

Во-первых, экзистенциалисты объявляли высшей ценностью и основой миропорядка само существование, или экзистенцию (от лат. existentia — существование), человека. В экзистенции, согласно экзистенциалистам, достигается целостность бытия, объективного и субъективного начал мира.

Во-вторых, философы-экзистенциалисты сформулировали поня­тие свободы человека как свободы выбора. Свободный человек, по их утверждению, не является лишь производным естественных и соци­альных факторов, а выступает как самоформирующееся, выбирающее, отбирающее самого себя существо. Тем самым мыслители определяли человека не как пассивное, конформистское, детерминированное вне­шними условиями и приспосабливающееся к этим условиям нечто, а как активное, творческое, интенциональное (то есть, целеустремлен­ное, нацеленное на достижение определенной цели) существо.

И в-третьих, философы выдвинули важнейшую идею ответс­твенности человека за себя, за свой выбор. Каковы бы ни были об­стоятельства, в которых оказывается заброшен, по выражению эк­зистенциалистов, человек, он сам должен нести ответственность за выбор способа своего существования, за выбор ценностей, за опре­деление своего жизненного пути.

Таким образом, философия XX века привела к осознанию ре­шающей роли человека в своей собственной судьбе и в судьбах ок­ружающего его мира. Она помогла понять, что человек, хотя и зави­сит от естественных, экономических и социальных условий своего существования, однако в состоянии сам создавать свою личность, систему своих духовных и нравственных ценностей.

Эти идеи помогли деятелям образования придти к пониманию высвобождения человека, обретения им ведущей роли и в процесса своего обучения.

В определенной степени к этому подводили и размышленш выдающихся ученых и практиков педагогов о роли образования в жизни человека и роли человека в своем образовании.

Выдающуюся роль в процессе этого осознания сыграл знаменитый американский психолог, философ и педагог Джон Дьюи (1859—1952). Еще в начале XX века, пытаясь реформировать школу и преодолеть схоластический характер обучения, оторванность его от жизни, он вы­двинул идеи, на много лет вперед определившие некоторые черты за­падной школьной системы. Он считал, что детей необходимо обучать, преследуя их конкретные интересы и опираясь на их личный опыт. Кроме того, он полагал, что лучшая форма обучения — обучение пу­тем делания, то есть, в процессе конкретной деятельности. Эти идеи получили названия прагматической педагогики и педоцентризма.

Идеи педоцентризма были подхвачены в России, в частности, известным педагогом и психологом П.П. Блонским, автором кон­цепции педологии. Они сводились в конечном итоге все к той же мысли о ведущей роли обучающегося в процессе обучения.

В рамках традиционной педагогики появились и первые наблю­дения и попытки осмысления роли обучающегося уже непосредс­твенно в обучении взрослых.

Первую такую попытку предпринял еще во второй половине XIX века великий русский педагог К.Д. Ушинский (1824-1870 гг.). Проана­лизировав практику обучения взрослых в воскресных школах, доста­точно широко распространившихся в России во второй половине XX века, он сформулировал несколько основополагающих идей обуче­ния взрослых. В знаменитой статье «Воскресные школы» (1861г.) он определил, что при обучении взрослых необходимо: обеспечить связь обучения с производственной деятельностью обучающихся; ставить реальные, практически важные цели обучения; использовать в обу­чении жизненный опыт обучающихся; достигать наглядности обуче­ния; стремиться к индивидуализации обучения; придавать обучению взрослых развивающий и непрерывный характер. «Главная задача воскресных школ состоит в том, — писал ученый, — чтобы пробудить умственные способности учеников к самодеятельности и сообщить им привычку к ней, указывая, где следует, дорогу, но не таская их на помочах». Обучающие должны помнить, подчеркивал Ушинский, что «следует не только передать ученику те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания» и «учиться всю жизнь».

С развитием образования взрослых в XX веке стали появляться все новые обобщения практики обучения взрослых людей, все но­вые идеи и концепции, которые вели к возникновению андрагогики как самостоятельной науки.

В России в конце XIX и первые два десятилетия XX века обу­чение взрослых получило свое осмысление в концепции внешколь­ного образования.

Первым педагогом просветителем, начавшим разрабатывать те­орию внешкольного образования, стал В.П. Вахтеров (1853—1924). Со времени издания в 1896 году книги «Внешкольное образование народа», работы «Сельские воскресные школы и повторительные классы» и до конца своей жизни В.П. Вахтеров вёл теоретическую и практическую деятельность в сфере школьного и внешкольного об­разования взрослых.

Крупным деятелем просвещения и одним из первых теоретиков внешкольного образования был В.И. Чарнолусский (1865—1941), рассматривавший внешкольное образование как единую систему и выделявший в ней школы для взрослого населения, учреждения для удовлетворения потребностей в чтении (библиотеки, общественные издательства, книжная торговля), учреждения для распространения научных и специальных знаний среди населения (курсы, лекции, чтения), общественные развлечения (театры, кинематограф, кон­церты) и спорт, музеи и картинные галереи, народные дома. Особое внимание он уделял самообразованию взрослых.

В наиболее законченном виде концепция внешкольного образова­ния была разработана выдающимся русским ученым Е.Н. Медынским (1885—1957). При этом Е.Н. Медынский понимал под внешкольным образованием, выражаясь современным языком, все внеформальное образование и, отчасти, непрерывное образование.

В 1920—1930-е годы, когда в советской России развернулась ог­ромная работа по обучению взрослых в кружках ликбеза, на рабфа­ках, в школах рабочей молодежи, в крестьянских школах, известная государственная и общественная деятельница Н.К. Крупская (1869-1939 гг.) выделила некоторые важные факторы, определяющие спе­цифику обучения взрослых, в частности, рабочих.

После Великой Отечественной войны большое внимание в СССР было уделено общему образованию взрослых. В 1960-80-е годы А.В. Даринский, А.Д. Пинт и Н.И. Бокарев определили осо­бенности общего образования взрослых, очертили круг проблем и описали характерные черты педагогики взрослых, Г.С. Сухотская, Ю.Н. Кулюткин сформулировали некоторые особенности психо­логии обучения взрослых. Социально-экономические проблемы образования взрослых исследовались в трудах В.П. Онушкина и С.Г. Вершловского, организационные и методические — в работах Л.Н. Лесохиной Однако при этом указанные ученые проводили ис­следования проблем обучения взрослых лишь на основе получения взрослыми среднего общего образования в вечерних (сменных) сред­них школах. Это неизбежно ограничивало выявление всей специ­фики обучения взрослых и сводило рекомендации ученых к адапта­ции педагогических принципов обучения к образованию взрослых.

В других странах в 1950-60-е годы также появились работы, подводившие к созданию андрагогики. В трудах югославских уче­ных Д. Савичевича, М. Огризовича и Б. Самоловчева, известней­шего немецкого профессора Ф. Пёггелера, швейцарского теоретика Г. Хансельмана, голландского исследователя Т. Тен Хаве, польского ученого Л. Туроса, стал применяться термин «андрагогика».

Правда, впервые этот термин,образованный по аналогии с тер­мином «педагогика» от греческих слов *andros* (род. падеж от слова *aner* — взрослый, зрелый мужчина) + *ago* (веду), использовал не­мецкий историк просвещения Александр Капп (1833 г.) для обозна­чения науки, занимающейся проблемами образования взрослых. В XIX веке, в силу того, что образование взрослых еще не приобрело широких масштабов, он не получил заметного распространения и даже вызвал сомнение в правомерности своего существования.

В работах названных выше авторов обосновывалась необходи­мость по-новому, по-иному, нежели в традиционной педагогике, подходить к обучению взрослых. Хотя некоторые из указанных уче­ных также рассматривали андрагогику как часть педагогики.

Начало формированию теоретических основ андрагогики как самостоятельной науки было положено в 1970-80-е годы в работах выдающегося американского андрагога, теоретика и практика об­разования взрослых М.Ш. Ноулза, англичанина П. Джарвиса, аме­риканца Р.М. Смита и группы молодых английских ученых из Ноттингемского университета.

В 1970 г. Малколм Шеппард Ноулз (1913—1997) издал основопо­лагающий труд по андрагогике «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики». В ней он сформулиро­вал основные исходные положения новой науки об обучении, создал свой вариант андрагогической модели обучения. Именно с этой ра­боты андрагогика начала отсчитывать свое существование как само­стоятельная наука.

Однако ни в этой, ни в последующих работах М.Ш. Ноулза еще не были достаточно четко определены ни основополагающие принципы, ни структура андрагогики, ни андрагогическая модель обучения.

В последующие годы XX века появились многочисленные ра­боты, посвященные изучению отдельных конкретных проблем обу­чения взрослых. Основное внимание исследователей было уделено следующим вопросам обучения взрослых:

- создание программ и учебных материалов для обучения взрослых (Бэгнэл Р.Г., Бун Э.Дж., Брэндедж В.Г. и Макерэ-чер Д., Гриффин К., Нокс А.Б., Маклэгэн П.А., Рейс Ф.);

- индивидуализация обучения взрослых (Брукфилд С, Ноулз М.Ш., Савичевич Д.М., Таф А., Вермайл Д.В.);

- особенности деятельности преподавателей при обучении взрослых (Джонс Э., Лен М., Нуайе Д., Пивто Ж., Роджерс А., ЭлсдонК.Т.);

- особенности деятельности взрослых обучающихся (Анцифе­рова Л.И., Кулюткин Ю.Н., Кидд Дж., Коули Р., Миллигэн Дж., Кросс К.П., Гросс Р., Ноулз М.Ш., Меррием С, Кафа-релла Р., Роджерс Р., Титгенс Г., Вайнберг И., Элсдон К.Т., Хаул CO., Лемер Ж., Карре Ф., Гальвани П.);

- дидактические и методические принципы обучения взрос­лых (Лесохина Л.Н., Брукфилд С, Дик Э., Джонс Э., Юнг Г., Фрамм Г., Гэлбрэйт М.В., Куйперс Г.В., Лордж И., Мукиелли Р., Пашка П., Пёггелер Ф., Ржегак М., Турос Л., Урбанчик Ф.);

- создание условий обучения взрослых (Хансейкер Г.К., Пирс Р.):

- мотивация при обучении взрослых (Вершловский С.Г., Нолл Дж.В., Влодковски Р.Дж.);

- подготовка преподавателей для обучения взрослых (Вершлов­ский С.Г., Года Л.Г., Грабовски СМ., Легге К.Д., Линч Дж., Савичевич Д., Чарнли AT., Элсдон К.Т.; Барбье Ж.-М.).

В Советском Союзе, а затем и в России андрагогика стала пред­метом серьезного научного анализа с 1990-х годов, после появле­ния в 1990 г. по сути первой значительной отечественной научной публикации, подготовленной С.И. Змеевым, «Теория обу­чения взрослых (андрагогика) за рубежом на современном этапе».Настоящий прорыв на поприще формирования отечественной андрагогики произошел в самом начале XXI века.

Фундаментальные положения теории и технологии обучения взрослых были исследованы в диссертации «Становление андрагогики. Развитие теории и технологии обучения взрослых». Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. - М., 2000 (Змеев СИ.).

Ряд диссертаций были посвящены анализу андрагогических ус­ловий и факторов развития региональных систем образования, в частности, образования взрослых (Калиновский Ю.И. «Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона». Дис. ,.. д-ра пед. наук : 13.00.01.- СПб. , 2001; Сафина З.Н. «Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрос­лых». Дис.... д-ра пед. наук: 13.00.08, Великий Новгород, 2005).

В нескольких диссертационных исследованиях были рассмотрены проблемы андрагогических подходов к организации обучения в высших учебных заведениях. В частности, следует назвать «Андрагогические основы вузовского образования. Дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 Б. м., Б. г. (Ломтева Т. Н.); «Андрагогические условия организации самостоятельной работы студентов в высшей школе». Дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. — Калининград, 2001 (Коноваленко ТА.); «Андрагогические условия развития компетент­ности учителя в формировании индивидуальности школьников». Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. — Калининград , 1999 (Гончар М. В.); «Педагогические условия подготовки студентов к реализации андрагогических концепций». Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. — Оренбург , 2000 (Кочемасова Н. А.); «Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом». Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. — Калининград , 2000 (Клячин С. П.); «Андрагогический подход к обучению студентов в вузе». Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — Калининград , 2002 (Линевич Л. В.).

В это же время появляются исследования андрагогических под­ходов при обучении либо по конкретным учебным дисциплинам (Рыжикова Е.П. «Научно-педагогические условия изучения инос­транного языка в системе андрагогики». Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01.— М. , 2001), либо специфических контингентов обучаю­щихся (Петров С.В. «Андрагогические условия формирования моти­вации профессионального становления сотрудников органов внут­ренних дел». Дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. — Калининград, 2001).

Андрагогические теоретические и методологические подходы к исследованию проблем образования взрослых, имеющих важное значение и для российского образования взрослых, прослежива­ются в диссертации «Становление и развитие дополнительного об­разования взрослых за рубежом: концептуальный подход». Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. — Волгоград, 2005 (А.М. Митина).

Замечательно, что вопросы, связанные с обучением взрослых, с андрагогическим подходом к организации обучения и к деятель­ности специалистов в среде взрослых людей, анализировались также уже в контексте социальных, философских и методических проблем в смежных науках о человеке, в частности, в философии и социологии. Примечательно появление диссертации «Образование взрослых в философско-социальном измерении: парадигмы и жиз­ненный смысл». Дис. канд. философских наук: 09. 00. 11. — Екате­ринбург, 2003 (Некрасов B.C.). В ней автор формулирует «концеп­цию образовательной деятельности взрослых как андрагогически реализованного практического и познавательного преобразования человеком самого себя в условиях здорового общества».

Проблемы образования взрослых, развития андрагогики, де­ятельности и подготовки специалистов-андрагогов стали предметом глубокого анализа в ряде монографий и научных сборников, опуб­ликованных в последние годы (см., например: Змеев С. И. Андраго-гика: основы теории и технологии обучения взрослых. — М. : Per Se , 2003; Андрагог в открытом обществе : (Материалы рос.-пол. семи­нара). Под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадриной). — СПб. : Ин-т образования взрослых Рос. акад. образования , 2000; Ломтева Т. Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной пара­дигмы. — Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 2001; Змеев СИ. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых. 2. изд. — М. , 2000; Андрагогика. Вып. 1, 2004 (Ризограф НОУ Экспресс); Про­блемы формирования андрагогической компетентности специа­листов постдипломного образования: Материалы второй междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрагогики, 16-17 апр. 2002 г. — СПб. : СПбГУПМ. Каф. педагогики и андрагогики , 2002; Су-хобская Г. С. Андрагогический подход в организации постдиплом­ного образования педагогов. — Якутск: Изд-во Якутского ун-та , 2003; Калиновский Ю.И. Введение в андрагогику. Мобильность пе­дагога в образовании взрослых. — С-Пб., 2000; Никитин Э.М. и др. Андрагогика: история и современность.- М.: АПКиПРО, 2003).

Конкретные вопросы обучения людей разных возрастов в раз­личных условиях и по различным направлениям или учебным дис­циплинам в последние годы анализировались с андрагогической точки зрения в десятках статей в научных и научно-популярных журналах. Журнал «Новые знания», издаваемый Всероссийским обществом «Знание», полностью посвящен указанным выше про­блемам.

Однако в мозаике этих работ, за исключением упомянутого выше диссертационного исследования автора книги, не появилось системных, обобщающих, фундаментальных трудов, в которых бы основные идеи М.Ш. Ноулза получили свое дальнейшее развитие. Более того, и в конце XX — начале XXI веков в некоторых работах отечественных авторов андрагогика все еще рассматривалась как часть педагогики либо даже как раздел дидактики[[1]](#footnote-1).

1.2 Андрагогика как модель обучения

**Теоретические основы обучения взрослых.**

Так что же такое андрагогика? Каковы объект и предмет этой науки, каковы ее исходные посылки и основные положения?

Из чего исходили названные выше ученые, создавая основы но­вой науки?

Прежде всего они учитывали объективные условия, вызвавшие потребность в рождении андрагогики.

Во-первых, сам ход развития образования вел к завоеванию обучающимся ведущей роли в процессе своего обучения. Педагогика же исходила из принципиальной позиции, что обучаемый занимает подчиненное положение в процессе обучения.

Во-вторых, эволюция идей философской и психологической наук привела к осознанию ведущей роли человека во всех социальных процессах, в том числе и в образовании.

В-третьих, достижения информатики и технологий передачи информации позволили использовать в процессе обучения новые способы передачи информации, что существенно видоизменило роли обучающегося и обучающего в процессе обучения.

В-четвертых, эволюция педагогических концепций также вела к осознанию необходимости предоставления большей свободы обучаемому в процессе обучения.

Наконец, в-пятых, физиология и психология доказали, что взрослые люди способны успешно обучаться практически на протяжении всей своей сознательной жизни.

Опираясь на все эти социально-экономические, науковедческие и эдукологические факторы, названные выше ученые и стали разрабатывать основы андрагогики. При этом они исходили из ос­новополагающего феномена - принципиальных различий между взрослым и невзрослым человеком вообще и в процессе обучения в частности. К этим основополагающим исходным посылкам следует добавить еще две, касающиеся ведущей роли обучающегося в процессе своего обуче­ния, а также характера взаимодействия обучающихся и обучающих при организации процесса обучения.

Таким образом, исходные, основополагающие посылки андрагогики мы можем сформулировать следующим образом.

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый).
2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.
3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть ис­пользован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.
4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.
5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний, личностных качеств и ценностных ориентации.
6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, кото­рые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.
7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностики, планирования, создания условий, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Исходя из этих посылок, андрагогика определяет все параметры обучения взрослых.

Тем самым объектом андрагогики является процесс обучения взрослых.

Андрагогика исследует и определяет закономерности деятель­ности взрослых обучающихся и обучающих по организации и реализации процесса обучения, что и образует ее предмет.

На основании этих основных параметров андрагогики и следует дать ей определение.

М.Ш. Ноулз назвал андрагогику «искусством и наукой помощи взрослым в обучении», «системой положений» о взрослых обучающихся, которую необходимо применять дифференцированно «к разным взрослым людям в зависимости от ситуации».

Польский ученый Л. Турос считает, что андрагогика - это «наука о целях, прохождении, условиях, результатах и закономернос­тях сознательного и целенаправленного, организованного образования и воспитания взрослых людей, а также самообразования и самовоспитания».

Швейцарский исследователь П. Фюрте определяет андрагогику как «науку о формировании человека на протяжении всей жизни».

Группа молодых английских исследователей из Ноттингемского университета рассматривает андрагогику как «теоретический подход к образованию взрослых», позволяющий взрослым обучаю­щимся быть создателями собственных мышления и чувств.

Представляется, что приведенные определения либо слишком лаконичны, либо излишне подробны и не всегда связаны с предме­том андрагогики как науки об обучении взрослых.

При определении данной науки нам необходимо постоянно иметь в виду, что она занимается прежде всего процессом обучения. Следовательно, нам всегда надо держать в памяти ту организационно-деятельностную модель обучения, а также структуру этапов этого процесса. Кроме того, мы должны помнить, что андрагогика имеет предметом своих исследований деятельность активных элементов (участников) процесса обучения - обучающихся и обучающих.

Учитывая все вышесказанное, андрагогику необходимо определить как науку об обучении взрослых, обосновывающую деятельность взрослых обучающихся и обучающих по организации процесса обучения.

Как всякая наука, андрагогика имеет свою структуру, свой понятийный и терминологический аппарат.

Поскольку она выявляет общие закономерности обучения взрослых, то в ней выделяется теория обучения взрослых**.** Этот раз­дел андрагогики исследует наиболее общие категории: особенности взрослого обучающегося, особенности процесса обучения взрослых, андрагогическую модель обучения, взаимосвязи андрагогики с различными областями сферы образования, закономерности и тенденции развития образования и самой андрагогики.

Как всякая наука, андрагогика имеет свою историю возникновения и развития. Посему в ней существует раздел истории развития андрагогических концепций и идей.

Андрагогика изучает и формулирует основные закономерности деятельности обучающихся и обучающих в процессе обучения и по­тому ее составной частью является технология обучения взрослых.

Три указанных выше раздела представляются основными в новой науке. Вряд ли обоснованно пытаться, по аналогии с педаго­гикой, вычленить в ней общую андрагогику, дидактику взрослых, школьную, индустриальную, сельскохозяйственную, туристичес­кую и прочие андрагогики, как это делает Л. Турос.

Естественно, все проблемы, связанные с образованием взрослых, как, например, экономика, философия, социология, организа­ция образования взрослых и другие, изучаемые соответствующими отраслями наук, в той или иной степени связаны с андрагогикой как самостоятельной и четко очерченной наукой. Но они не вхо­дят в собственно андрагогику, а относятся к числу андрагогических наук, то есть, наук, связанных с образованием взрослых.

Каковы же основные положения андрагогики, точнее, в данном случае, теории обучения взрослых?

Теоретические положения андрагогики, помимо проанализированных ранее психофизиологических и социально-психологичесих особенностей взрослого обучающегося, можно сформулировать и представить в виде андрагогической модели обучения[[2]](#footnote-2).

**Андрагогическая модель обучения.**

Как любая наука андрагогика имеет свою структуру, понятийный и терминологический аппарат.

Поскольку она выявляет общие закономерности обучения взрослых, то в ней выделяется теория обучения взрослых. Этот раздел исследует наиболее общие категории: особенности взрослого обучающегося, процесса обучения взрослых, взаимосвязи андрагогики с различными областями сферы образования, закономерности и тенденции развития образования и самой андрагогики.

Андрагогика изучает и формулирует основные закономерности деятельности обучающихся в процессе обучения и потому ее составной частью является технология обучения взрослых.

Каковы основные положения теории обучения взрослых? Их лучше рассмотреть, сопоставляя в общем педагогическую и андрагогическую модели обучения.

Когда мы говорим о модели обучения, мы имеем в виду систематизированный комплекс основных закономерностей деятельностей обучающегося и обучающего при осуществлении обучения. При этом, конечно же необходимо учитывать и другие компоненты процесса — содержание, источники, средства, формы и методы обучения. Но основное в модели — это именно деятельность обучающегося и обучающего.

Закономерности, определенные в модели обучения, характерны для того или иного подхода к организации процесса обучения, но они представлены именно в комплексе, в наиболее полном виде. В реальной практике они, естественно, реализуются в таком объеме далеко не всегда, а практически никогда. Это как бы идеальное представление о процессе обучения, которое формируется либо с точки зрения педагогики и обучения невзрослых, либо с точки зрения андрагогики и обучения взрослых.

В самом общем виде можно сказать, что в педагогической модели обучения доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. В силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучаемый в педагогической модели занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на планирование и оценивание процесса обучения. Его участие в реализации обучения в силу тех же причин также достаточно пассивно: ведь его основная роль — это восприятие социального опыта, передаваемого обучающим.

 В андрагогической модели ведущая роль принадлежит самому обучающемуся. Взрослый обучающийся — активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения.

 Основные различия между андрагогической и педагогической моделями обучения как считал основоположник андрагогики М.Ш. Ноулз указаны в таблице 1.1

**Таблица 1.1- Основные различия между андрагогической и педагогической моделью обучения**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Параметры** | **Педагогическая модель** | **Андрагогическая модель** |
| Самосознание обучающегося | Ощущение зависимости | Осознание возростающей самоуправляемости |
| Опыт обучающегося | Малая ценность | Богатый источник обучения |
| Готовность обучающегося к обучению | Определяется физиологическим развитием и социальным принуждением | Определяется задачами по развитию личности и овладению социальными ролями |
| Применение полученных 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 | Совмещено с обучающимся |
| Определение потребностей обучения | Преподавателем | Совмещено с обучающимся |
| Формулирование целей обучения | Преподавателем | Совмещено с обучающимся |
| Построение учебного процесса | Логика учебного предмета, содержательные единицы | В зависимости от готовности обучающегося 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 |

На базе этих основных положений андрагогики и предлагается строить деятельность по обучению взрослых, главными характеристиками которой являются активная, ведущая роль обучающегося в построении и осуществлении программы обучения, с одной стороны, и совместная деятельность обучающегося и обучающего, с другой.

При этом очень важно достичь того, чтобы атмосфера обучения была дружеской, неформальной, основанной на взаимном уважении, совместной работе, при поддержке и ответственности всех участников учебной деятельности. Определяющим при этом являются взаимоотношения между обучающим и обучающимися.

Другая андрагогическая модель, разработанная группой ученых Ноттингемского университета, менее закончена, стройна и подробна, чем модель Ноулза. По своей сути ноттингемская группа исходит из тех же основных посылок, что и Ноулз: из особенностей (возрастных, психологических, социальных) взрослых обучающихся и их деятельности в процессе обучения. Главной целью обучения взрослых они считают развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человеческого существа. Вот главные положения теоретических подходов ноттингемской группы к обучению взрослых.

Человеческие существа – это социальные существа, их надо рассматривать во взаимодействии с социально-историческим окружением.

1. Наиболее адекватным социальным существом является взрослый человек, критически мыслящий, способный к обучению
2. Потенциальные возможности постоянного развития мышления, чувств и «самости» у взрослых выражаются в качественных изменениях мыслительных структур, которые и отличают развитие личностных форм компетентного мышления у взрослых от подобного мышления детей или подростков.
3. Наиболее предпочтительно творческое и критическое мышление, способствующее полному развитию взрослого человека, в отличие от некритического восприятия чужих мыслей.
4. Комбинирование группового и индивидуального самообучения способствует развитию творческого и критического мышления в наибольшей степени.
5. Одним из основных компонентов успешного обучения взрослых является постоянная реинтеграция когнитивной и эмоциональной сфер.
6. Знание может рассматриваться как открытая или закрытая система. Когда оно рассматривается как открытая система, это значит, что обучающийся может что-то добавить или изменить в ней посредством критического мышления. Но и в том случае, когда оно воспринимается как закрытая система, оно может быть использовано обучающимся для решения своих проблем или создания новых систем.
7. Обучение включает в себя мышление, поиск, открытие, критическое размышление и творческий ответ.
8. Образование – это не передача знаний, а скорее отбор, синтез, открытие и диалог.

Основным видом обучения взрослых авторы считают обучение в группе коллег. При андрагогическом подходе к обучению взрослых возможны, по мысли авторов, различные методы обучения: экспозиционные, когда содержание обучения организуется и представляется (экспонируется) обучающемуся посторонним источником (преподавателем, лектором, учебником, фильмом и т.п); управленческие методы, когда лидеры (ведущие дискуссий, руководители игр, авторы учебных программ) организуют и направляют учебный процесс таким образом, чтобы обучающиеся достигли заранее определенных целей; поисковые методы, когда содержание обучения не определено целиком и полностью заранее, поскольку учебный процесс включает в себя и постановку проблем, и поиск их решений. В этом случае обучающиеся отбирают и организуют информацию, содержание обучения и необходимый опыт с целью изучить проблемы и найти их решение. Как результат поиска возникают новые вопросы и проблемы. Главной целью данного метода обучения является вовлечение обучающихся в мыслительную деятельность. В этом случае восприятие содержания обучения, или информации, происходит попутно, в процессе: «мышление – изучение проблемы – решение проблемы». Последние методы наиболее адекватны задачам андрагогической модели обучения[[3]](#footnote-3).

**Сравнение андрагогической и педагогической моделей обучения.**

Сравнивая андрагогическую и педагогическую модели обучения, с учетом рассмотренных выше моделей Ноулза и ученых ноттингемской группы и развивая их положения на основе изучения практики организации обучения взрослых, можно сформулировать следующие основные положения.

В педагогической модели обучающийся полностью зависит от преподавателя, который и определяет, что и как должно быть изучено и как это изучено (то есть, цели, содержание и результаты обучения). Ощущая себя зависимым, несамостоятельным, подчиненным, обучаемый в педагогической модели принципиально не может быть активным участником процесса обучения. Его роль и деятельность относительно пассивны, направлены на восприятие (рецептивная деятельность). Отсюда и основными методами являются передаточные, трансляционные.

С точки зрения андрагогики взрослые обучающиеся (впрочем, как и старшие подростки в определенных ситуациях), испытывающие глубокую потребность в самостоятельности, в самоуправлении (хотя в определенных ситуациях они и могут быть временно зависимы от кого-либо), должны играть ведущую, определяющую роль в процессе своего обучения, конкретно, в определении всех параметров этого процесса.

Задача преподавателя сводится в конечном итоге к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации. Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимся параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков и качеств (ЗУНКи)[[4]](#footnote-4).

Значение опыта обучающегося в педагогической модели весьма незначительно. Он может быть использован лишь в качестве отправной точки обучения. Основное же значение имеет опыт преподавателя либо автора учебника. Поэтому основным видом учебной деятельности является деятельность по образцам, представляемым обучающим. Соответственно, основнымы видами технологии обучения являются передаточные: лекции, рекомендованное чтение, телевизионные передачи.

С точки зрения андрагогической модели обучения человек по мере своего роста и развития аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении наличного опыта обучающегося. Соответственно, основными при этом становятся те формы занятий, которые используют опыт обучающихся: лабораторные эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач, различные виды игровой деятельности и т.п.

В рамках педагогической модели готовность обучающегося к учению определяется в основном внешними причинами: принуждением, давлением общества на человека, угрозой его жизненной неудачи в случае отказа от обучения и т.д. Обучающиеся согласны и вынуждены учить одни и те же предметы, поэтому их обучение можно построить по единому стандарту, предусматривающему единообразное постепенное изучение отдельных, не связанных друг с другом дисциплин. Главной задачей обучающего в этом случае становится создание искусственной мотивации, а также деятельность по определению целей обучения, заинтересовывающих обучаемых.

В андрагогической модели готовность обучающихся учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения их конкретных жизненных проблем. Поэтому сам обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. В этом случае задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия для обучения, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности в обучении. Учебные программы в этом случае должны быть построены на основе их возможного применения в жизни, а их последовательность и время изучения должны определяться не только системными принципами, но и готовностью обучающихся к дальнейшему обучению. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится индивидуализация обучения, на основе индивидуальной программы обучения, преследующей индивидуальные, конкретные цели обучения каждого обучающегося.

При обучении по педагогической модели обучающиеся ориентируются на приобретение знаний впрок, зная заранее, что большинство из них, если и пригодится им в жизни, то позже. Целью обучаемых становится заучивание как можно большего количества ЗУНКов про запас, без конкретной связи с практической деятельностью. А задачей обучающего является передача как можно большего количества ЗУНКов, также без определенной связи с практикой. Курс обучения строится, естественно, по разделам учебных дисциплин, следуя логике данного предмета.

В рамках андрагогической модели обучающиеся хотят быть в состоянии применить полученные знания и навыки уже сегодня, чтобы стать более компетентными в решении каких-то проблем, чтобы более эффективно действовать в жизни. Соответственно, курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их конкретных задач. Деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных ЗУНКов, которые необходимы ему для решения жизненно важной проблемы. Деятельность обучающего сводится к оказанию помощи обучающемуся в отборе необходимых ему ЗУНКов. Обучение строится по междисциплинарным модулям (блокам).

Исходя из вышесказанного и учитывая особенности невзрослых и взрослых обучающихся, в педагогической модели обучения совместная деятельность обучающихся и обучающих осуществляется поверхностно и только с учащимися, настроенными на активное сознательное восприятие ЗУНКов. Она принципиально не может осуществляться на этапах планирования, оценивания и коррекции процесса обучения. Она частично реализуется, и то в форме пассивного участия обучаемого в учебной деятельности, лишь на этапе реализации процесса обучения.

В андрагогической модели весь процесс обучения строится именно на совместной деятельности обучающихся и обучающих. Без этой формы деятельности процесс обучения просто не может быть реализован. Обучающийся организует совместную деятельность с обучающимся на всех основных этапах процесса обучения, а обучающийся активно участвует в этой деятельности.

Таким образом, андрагогическая модель обучения предусматривает и обеспечивает активную деятельность обучающегося, его высокую мотивацию и, следовательно, высокую эффективность процесса обучения.

**Основные андрагогические принципы обучения.**

На основании рассмотренных выше андрагогической и педагогической модели, с учетом всех особенностей взрослых обучающихся и организации процесса их обучения можно сформулировать основные андрагогические принципы обучения, которые и составляют фундамент теории обучения взрослых.

Некоторые принципы обучения распространяются как на андрагогическую, так и на педагогическую модели обучения. Сначала перечислим общие для обеих моделей принципы:

1. **Принцип совместной деятельности**. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, организации, оцениванию и коррекции процесса обучения.
2. **Индивидуализация обучения**. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.
3. **Системность обучения**. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.
4. **Принцип осознанности обучения**. Он означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.
5. **Принцип наглядности обучения**. Выражает необходимость формирования у учащихся представлений и понятий на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений.
6. **Принцип доступности обучения**. Заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающимся, уровню их развития.
7. **Принцип научности**. Главной целью является то, чтобы учащиеся понимали, что все в этом мире подчинено законам и что знание их необходимо каждому живущему в современном обществе.
8. **Принцип сознательности и активности**. Нацелен на формирование у учащихся мотивации учения, позновательных потребностей, убежденности в необходимости изучения материала, интереса в учении.

Следующие принципы распространяются только на аднрагогическую модель обучения:

1. **Приоритет самостоятельного обучения**. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.
2. **Принцип опоры на опыт обучающегося**. Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его товарищей.
3. **Контекстность обучения** (термин А.А.Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).
4. **Принцип актуализации результатов обучения.** Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.
5. **Принцип элективности обучения**. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающих.
6. **Принцип развития образовательных потребностей**. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

Таким образом, андрагогические принципы обучения, как и андрагогическая модель обучения, коренным образом отличаются от педагогических принципов и модели обучения. В то же время педагогические принципы преподавания во многом могут быть отнесены и к деятельности обучающих в сфере образования взрослых.

Однако в реальной практике обучения невозможно встретить ситуацию, в которой бы андрагогическая модель обучения и ее принципы были бы применимы целиком и полностью, в полном объеме. Рассмотренную выше андрагогическую модель обучения нельзя рассматривать как окончательную, пригодную на все случаи жизни, с одной стороны, и как панацею от всех бед, с другой.

 Ее необходимо применять в соответствующих условиях и при обучении определенных групп обучающихся. Задача состоит не в том, чтобы отменить или заменить педагогическую модель обучения, а в том, чтобы, по мере взросления человека, развития его личности, накопления жизненного опыта, все шире применять в его обучении андрагогические принципы.

**Условия применения андрагогической модели обучения.**

При каких условиях и каким образом необходимо или желательно использовать андрагогическую модель? Применима ли она и если да, то в какой степени, к обучению студентов, аспирантов вузов и слушателей повышения квалификации?

 Чтобы ответить на этот вопрос, в первую очередь следует принимать во внимание такой важный фактор, как возраст обучающихся, в той степени, в которой он определяет объем жизненного опыта обучающегося, психологические особенности его личности, ощущение самостоятельности, уровень развития личности.

 По мнению американского ученого Ноулза, корректное применение педагогических и андрагогических принципов (моделей) обучения в зависимости от возраста представлены на рисунке 1.1



**Рисунок 1.1-Возрастные критерии применения андрогагического обучения**

Однако главное в характеристике взрослого человека - обладание жизненным опытом, физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого поведения.

Отсюда следует, что андрагогические принципы обучения возможно применять лишь в том случае, когда обучающийся, независимо от возраста, способен на ответственное отношение к обучению, к его организации и результатам. Только такой обучающийся может осознанно взять на себя часть ответственности за выполнение андрагогической модели обучения.

Как уже было отмечено, взрослого обучающегося характеризует пять основных особенностей: 1) взрослый обучающийся осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных ЗУНКов; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями)[[5]](#footnote-5).

Исходя из первой позиции данных характеристик, очевидно, что технологию обучения взрослых рекомендуется использовать во все большей степени по мере роста самосознания человека.

Высокий уровень самосознания и ответственности человека – это первый фактор, или условие, при котором возможно использование андрагогических принципов обучения.

Второй фактор – наличие жизненного опыта у обучающегося. Это один из основных критериев, признаков взрослости человека. Однако необходимо иметь в виду, что жизненный опыт, который может быть использован в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его коллег, выступает в разных ипостасях: это и бытовой (семейный, повседневный), и социальный (общение в определенной социальной среде), и профессиональный (опыт трудовой деятельности). В той мере, в какой индивид, независимо от возраста, обладает этими разновидностями жизненного опыта, следует использовать андрагогическую технологию обучения.

В профессиональном опыте следует учитывать два момента. Первый – наличие практических навыков и умений в той или иной сфере деятельности. Если обучение человека происходит в данной сфере, то наличие указанных практических навыков и умений может служить:

1. базой для дальнейшего обучения данного индивида;
2. источником обучения его коллег;
3. объектом систематизации и теоретического обоснования для придания более четкой и стройной системы подготовки в данной области деятельности.

Помимо того, для выполнения тех или иных практических профессиональных действий индивид должен обладать определенным уровнем компетентности. Следовательно, здесь важно учитывать наличие определенной предварительной подготовки в данной области деятельности. Если же эта сфера деятельности совпадает с областью подготовки, в которой индивид приобретает новые ЗУНКи, то, следовательно, чем выше уровень его компетентности, тем более необходимо использование технологии обучения взрослых. Поэтому, например, обучать музыке Моцарта, написавшего в семь лет свою первую оперу, бессмысленно теми же приемами, что и начинающего несмышленыша в этой сфере деятельности.

Предварительная подготовка, значимый уровень компетентности в изучаемой сфере деятельности также может служить базой для дальнейшего обучения индивида и одним из источников обучения его менее подготовленных в данной сфере деятельности коллег.

Из этого следует вывод, что не только наличие значительного жизненного опыта, отличающее взрослого человека, но и наличие предварительной подготовки в той области знаний или деятельности, в которой проходит обучение, также диктует целесообразность применения андрагогических технологических действий в обучении лиц, независимо от их возраста и других параметров, характеризующих взрослых людей.

Третья основная характеристика взрослых людей, касающаяся мотивации обучения, также может в видоизмененном виде проявляться не только у взрослых людей. Высокая мотивация обучения может быть определена целеустремленностью обучающегося, его ответственным отношением к учебной деятельности. Правда, в конечном итоге эти психологические установки индивида все равно определяются его стремлением при помощи обучения достичь определенной конкретной цели: получить любимую профессию, достичь определенного социального и профессионального статуса, оказаться на первых ролях в той же учебе и т.п. В этом случае важна определенность, осознанность цели обучения, наличие представления о дальнейшем применении полученных ЗУНКов.

Четвертая характеристика взрослого обучающегося присуща в той или иной степени всем тем лицам, которые стремятся получить определенную подготовку в краткие сроки путем применения интенсивных форм обучения. Стремление к безотлагательной реализации полученных ЗУНКов понуждает людей к выбору именно таких путей обучения. В этом случае также рекомендуется использовать технологические действия обучения взрослых[[6]](#footnote-6).

Наконец, все лица, обучающиеся по заочной и вечерней формам обучения, в значительной степени обладают пятой характеристикой взрослого человека, поскольку их учебная деятельность в большей мере определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными (у работающих людей) и социальными факторами, которые в ряде случаев способствуют обучению, но в большинстве случаев существенно усложняют или даже затрудняют учебную деятельность обучающихся. В этих случаях также рекомендуется использовать технологию обучения взрослых, если и не в полном объеме, то в значительной степени.

Таким образом, использование андрагогических принципов обучения возможно и достаточно эффективно в той мере, в какой обучающийся, независимо от возраста, в состоянии по уровню мотивации, ответственности, предварительной подготовки, общего развития, наличия жизненного опыта активно участвовать в осуществлении всех указанных выше совместных с преподавателем действий.

При этом обучающиеся выполняют следующие функции: а) участников совместной с обучающим учебной деятельности по диагностике, планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения; б) соавторов индивидуальных программ обучения; в) реализаторов индивидуальных программ обучения.

В той степени, в которой обучающиеся могут выполнять на достаточно удовлетворительном уровне названные функции, они могут обучаться с применением технологии обучения взрослых. Для этого они должны обладать определенными умениями и навыками совместной и коллективной учебной деятельности, иметь представление об организации процесса обучения, владеть навыками учебной работы.

Важнейшими факторами, детерминирующими применение тех или иных технологических действий, являются цели и условия обучения.

Целью обучения каждого конкретного обучающегося является овладение теми ЗУНКами, которых ему не достает для достижения необходимого ему уровня компетентности в избранной области обучения. Однако при всей индивидуальности конкретных целей обучения, любые из них по своему характеру относятся к одной или нескольким типологическим целям обучения: а) получению новых знаний, новой информации; б) овладению информацией на новом уровне; в) приобретению навыков и умений в использовании информации; г) выработке убеждений; д) выработке новых качеств; е) удовлетворению познавательных интересов.

Пожалуй, только первая типологическая цель обучения, да и то лишь тогда, когда новая информация приобретается из новой области знаний или профессиональной деятельности, по необходимости диктует применение в основном педагогической модели обучения. Только в данном случае любой обучающийся (в том числе и взрослый), как правило, не имеет достаточной предварительной подготовки для определения на этапе планирования процесса обучения, скажем, содержания, форм и методов обучения.

Все остальные цели, в той или иной степени, предполагают наличие у обучающихся определенного опыта и предварительной подготовки в изучаемой области знаний или деятельности, достаточно сформированную мотивацию, более или менее четко определенную жизненную проблему, для решения которой они выбирают ту или иную цель обучения.

Таким образом, такие типологические цели обучения, как овладение информацией на новом уровне, приобретение навыков и умений в использовании информации, выработка убеждений и новых качеств, удовлетворение познавательных интересов позволяют использовать андрагогические принципы при обучении всех лиц, независимо от возраста.

Наконец, применение андрагогической модели обучения во многом предопределяют условия обучения, о которых уже упоминалось выше. То есть, в тех случаях, когда обучающийся обучается, скажем, заочно или вечером, на курсах выходных дней, на краткосрочных интенсивных курсах, наконец, самостоятельно, экстерном и т.п., когда он ограничен во времени и сроках обучения либо проживает в удалении от источников обучения, когда бытовые, профессиональные, социальные условия не позволяют ему осуществлять учебную деятельность в обычном порядке, необходимо использовать андрагогические приемы обучения[[7]](#footnote-7).

Таковы основные факторы (условия), предопределяющие необходимость применения андрагогической модели и андрагогических принципов обучения. Эти факторы одинаково влияют на организацию процесса обучения как собственно взрослых, так и тех лиц, которых нельзя с полным основанием отнести к этой категории обучающихся.

В связи с этим становится ясно, что андрагогическая и педагогическая модели обучения не противостоят друг другу, а дополняют одна другую. Педагогику и андрагогику следует рассматривать как составные части науки об обучении, которые относятся к разным периодам единого жизненного и учебного континуума - процесса обучения человека на протяжении всей жизни.

Мы считаем андрагогику отдельной отраслью педагогики, обладающей своими особенностями и принципами, но в основе своей подчиняющейся закономерностям и принципам педагогики. По нашему мнению было бы неверно пытаться «выдумать» новую науку, которая по сути своей не противостоит педагогике, а является её логическим продолжением.

**Выводы:**

**1.** По мере перехода к непрерывному образованию основное образование, выступающее в форме всеобщего массового, необходимого и обязательного для каждого члена общества, все больше нуждается в дополнении видами и формами обучения, отвечающими образовательным потребностям, тем более различными, чем больше различаются сферы деятельности, в которых они возникают.

**2.** Взрослого обучающегося характеризует пять основных особенностей: 1) взрослый обучающийся осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных ЗУНКов; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

**3.** Не только наличие значительного жизненного опыта, отличающее взрослого человека, но и наличие предварительной подготовки в той области знаний или деятельности, в которой проходит обучение, диктует целесообразность применения андрагогических технологических действий в обучении лиц, независимо от их возраста и других параметров, характеризующих взрослых людей.

**4.** Использование андрагогических принципов обучения возможно и достаточно эффективно в той мере, в какой обучающийся, независимо от возраста, в состоянии по уровню мотивации, ответственности, предварительной подготовки, общего развития, наличия жизненного опыта *активно участвовать* в осуществлении всех указанных выше совместных с преподавателем действий.

**5.** Педагогику и андрагогику следует рассматривать как составные части науки об обучении, которые относятся к разным периодам единого жизненного и учебного континуума –процесса обучения человека на протяжении всей жизни. При этом андрагогика является отраслью педагогики, а не отдельной наукой.

**6.** Эффективность обучения в андрагогической модели обучения в неизмеримо большей степени по сравнению с педагогической моделью зависит от мотивации обучаемого, т.к. сам обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения.

ГЛАВА 2. ИСЛЕДОВАНИЕ ВИДОВ И ФОРМ АНДРОГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ОПРЕДЕЛЕНИЕМ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ

2.1 Виды и формы андрагогического образования

Исходя из целей андрагогического обучения, перечисленных в первой главе нашей работы, существуют следующие формы обучения взрослых:

**Классические курсы** – форма дополнительного образования (обычно платная), при которой в течение заранее установленного количества часов слушатели получают ЗУНки в определённой сфере и на уровне, повышающем предыдущий уровень знаний слушателя в данной сфере или закладывающем основы ЗУНков слушателя в случае, если до прохождения курсов он вовсе не был знаком с их предметом. Методы и цели курсов могут сильно варьироваться в зависимости от их предмета, требований слушателей и т.п. Но в целом обозначить цели курсов можно как улучшение, развитие или привитие ЗУНков по предмету данных курсов.

Местом проведения курсов могут быть как специализированные учебные центры, так и рабочее место слушателей.

**Интенсивы** – в отличие от классических курсов проходят обычно в сжатые сроки и с более высокой периодичностью, при этом суть интенсивов практически такая же, что и суть курсов, т.к. преследуются одни и те же цели.

**Погружение** (*Sugesto pedia*) – главной характеристикой данной формы является проведение занятий с отрывом от производства. Обычно такие курсы проводятся в течение нескольких дней, когда слушатели не только не работают, но иногда лишены контакта со своим привычным окружением – идеей такой формы обучения является полное избавление слушателей от его «бытовых» проблем, чтобы ничего не отвлекало его от процесса обучения. Данная форма часто применяется для обучения управляющего звена компаний, а также иногда при изучении иностранных языков. По интенсивности он ближе к интенсивам, чем к классическим курсам.

**Стажировки** – традиционная форма, суть которой в производственной деятельности под руководством профессионала для приобретения опыта работы или повышения квалификации по специальности.

**Самообразование** – приобретение ЗУНков путём самостоятельных занятий без помощи преподавателя. Данная форма обучения стала особенно актуальна в современном мире, когда людям подчас не хватает времени на подбор соответствующего курса; часто человек не может найти курсов, которые соответствуют его целям, запросам по времени или месту проведения обучения. Самообразование требует от обучающегося высокого уровня дисциплинированности и навыков самоорганизации процесса обучения и самоконтроля. Эта форма не очень популярна в России, т.к. самообразование до недавнего времени нельзя было подтвердить соответствующим документом. Сейчас система сдачи квалификационного экзамена для получения соответствующего документа в России начала развиваться. Аналогичная форма обучения взрослых на Западе весьма распространена.

**Дистанционное обучение** – это получение образовательных услуг без посещения ВУЗа, с помощью современных информационно-образовательных технологий и систем телекоммуникации, таких как электронная почта, телевидение и INTERNET. Дистанционное обучение можно использовать в высшей школе, а также для повышения квалификации и переподготовки специалистов. Учитывая территориальные особенности России и возрастающие потребности качественного образования в регионах, дистанционное обучение в самом скором времени займет прочное место на рынке образовательных услуг.

Дистанционное обучение позволяет получить университетский диплом всем, кто по тем или иным причинам не может учиться очно. Это особенно актуально именно для России, где в последнее время остро стоит проблема подготовки и переподготовки специалистов.

Дистанционное образование открывает большие возможности для студентов-инвалидов. Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться незрячим, глухим и страдающим заболеваниями опорно-двигательного аппарата.

Получив учебные материалы в электронном и/или печатном виде с использованием телекоммуникационных сетей, студент может овладевать знаниями дома, на рабочем месте, или в специальном компьютерном классе в любой точке России и Зарубежья.

Компьютерные системы могут проэкзаменовать, выявить ошибки, дать необходимые рекомендации, осуществить практическую тренировку, открыть доступ к электронным библиотекам, за считанные секунды найти нужную цитату, абзац, параграф или главу книги, выделить в ней главное. Учебные курсы сопровождаются игровыми ситуациями, снабжены терминологическим словарем и открывают доступ к основным отечественным и международным базам данных и знаний на любом расстоянии и в любое время.

Учитываются индивидуальные способности, потребности, темперамент и занятость студента. Он может изучать учебные курсы в любой последовательности, быстрее или медленнее. Все это делает дистанционное обучение качественнее, доступнее и дешевле традиционного.

**Лекции** ДО, в отличие от традиционных аудиторных, исключают живое общение с преподавателем. Однако имеют и ряд преимуществ. Для записи лекций используются флешки и CD-ROM - диски и т.д. Использование новейших информационных технологий (гипертекста, мультимедиа, ГИС-технологий, виртуальной реальности и др.) делает лекции выразительными и наглядными. Для создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарий, артистов и т.д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.

**Консультации ДО** являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используется телефон и электронная почта. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение и мышление.

**Лабораторные работы ДО** предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют: специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т.д.. Возможности ДО в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, имитационного моделирования и т.д. виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.

**Контрольные работы ДО** - это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемым учебного материала.

Опираясь в сравнении различных форм обучения на вышеперечисленные факторы, мы приходим к выводу, что идеальной, т.е. универсальной формы непрофессионального андрагогического обучения не существует.

2.2 Практическое выявление трудностей в процессе обучения взрослых

Для решения поставленных в работе задач было проведено практическое исследование, состоявшее из интервьюирования и анкетирования взрослых, когда-либо сталкивавшихся с системой андрагогического обучения.

В ходе данного исследования были изучены особенности обучения взрослых, проанализированы формы и методы андрагогического обучения.

В ходе практического исследования мы изучили различные формы и дополнительного образования, а также выявили трудности, влияющие на процесс обучения взрослых.

# Для решения задач исследования взрослым (в количестве 63-х человек), были предложены следующие анкеты:

# Анкета

1) Возраст: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2) Пол: М Ж

3) Профессиональное образование: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

4) Должность: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

5) Вы обучались в системе дополнительного образования взрослых? (посещали курсы, проходили стажировки, обучались по системе дистанционного образования)

## ДА НЕТ

6) Выберите форму дополнительного образования, по которой Вы обучались (можно несколько):

□ Курсы

□ Интенсивы (курсы, проходящие в сжатые сроки с большим количеством часов в день)

□ Погружение (курсы, проходящие с отрывом от производства, группа обычно выезжает на несколько дней или более, занятие проходят по 5-8 часов в день)

□ Стажировки

□ Самообразование

□ Дистанционное обучение

7) Укажите цели, мотивы, исходя из которых, Вы приняли решение о посещении курсов: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

8) Чем Вас заинтересовали именно те курсы, которые Вы выбрали:

□ Краткие сроки

□ Возможность, сразу применить полученные знания на практике

□ Перспективы дальнейшего карьерного роста

□ Социальная значимость

□ Что-то другое (укажите):\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

9) Если Вы прошли несколько форм обучения, какая из них была для Вас наиболее эффективной и почему: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

10) Отрицательные моменты, которые Вас не устроили на данных курсах:

□ Отсутствие материальной базы (пособий и т.п.) или её устарелость

□ Неудобное время занятий

□ Неудобное расположение здания, в котором проводились занятия

□ Большой объём материала –темы не были должным образом отработаны

□ Слишком большая группа

□ Обучение в другом городе

□ Разные цели учащихся

□ Что-то другое (укажите):\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

11) Ваши пожелания или идеи по организации или оптимизации данной формы обучения: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

12) Трудности мешающие усвоению материала

□ Психофизиологические трудности: снижение эффективности механической памяти, ухудшение переключения внимания, замедление скорости мыслительных процессов.

□ Социально психологические трудности: страх оказаться в позиции ученика.

□ Социальные трудности, проявляющиеся прежде всего в ощущении отсутствия профессиональной перспективы.

□ Психолого-педагогические трудности: несформированность установки на необходимость пожизненного образования.

□ Недостаток трудолюбия, предпочтение свободного времени трудовой деятельности (лень).

□ Отсутствие материальной мотивации со стороны работодателя.

□ Отсутствие потребности в увеличении заработной платы (разница в оплате труда в зависимости от тарификации).

□ Регидность – страх изменения установившегося образа жизни.

□ Комплекс ЛЕОНТА – боязнь измены жены в отсутствии дома мужа.

□ Комплекс ДЕТСТВА – стремление освобождения от забот, характерна для взрослого человека, и необходимости принимать решения касательно собственной жизни. Такого человека пугает самостоятельность и реальная жизнь.

□ Тестофобия – боязнь экзаменов.

□ Семейные трудности.

□ Монотонность учебного процесса.

□ Структура прежней базы знаний, умений и навыков не всегда соотносится с необходимой для усвоения новой базы структурой.

□ Направление на обучение в приказном порядке

 **Результаты анкетирования и интервьюирования**

Перед тем, как приступить к непосредственному подведению результатов нашего практического исследования и выводам, к которым мы пришли на основе этих результатов, нам хотелось бы подчеркнуть интересную закономерность, которая прослеживается в тех формах андрагогической модели, где обучение проходит в группах. Отбор в группы проходит в основном по сроку службы того или иного работника и иногда не зависит от желания работника. Цели, которые преследует тот или иной слушатель при выборе курса, в расчет, как правило, не принимаются. Из-за неучтённости данного немаловажного для андрагогической модели фактора соответственно понижается как усвояемость, так и объём осваиваемого материала.

Результаты практического исследования по дополнительному образованию взрослых:

Всего опрошено………………………………………………………….………………………. 63

Возраст……………………………………………………………………..…………………. 20-55

Женщин……………………………………………………………………..……………………. 14

Мужчин……………………………………………………………………..……………………. 49

Образование

Высшее………………………………………………………………...……....…………………. 16

Неоконченное высшее………………………………………………….….......…………………. 1

Среднее специальное……………………………………………………..…..…………………. 30

Среднее……………………………………………………………………..….…………………. 16

Из них

Обучались по 1-ой форме дополнительного образования…………………..…………………. 0

Обучались по 2-ум формам дополнительного образования…………….……………………. 63

Обучались по 3-м и более формам дополнительного образования……….…………………. 14

Курсы………………………………………………………………………..……………………. 54

Интенсивы…………………………………………………………………………………………. 4

Погружение…………………………………………………………………….…………………. 0

Стажировки………………………………………………………………...….…………………. 63

Самообразование………………………………………………………….…..…………………. 12

Дистанционное обучение………………………………………………….……………………. 18

Причины выбора курса

Краткие сроки……………………………………………………………...….…………………. 21

Возможность сразу применить полученные знания на практике……………………………. 16

Перспективы дальнейшего карьерного роста……………………………....…………………. 30

Социальная значимость………………………………………………………..…………………. 6

Что-то другое………………………………………………………………..….…………………. 2

Отрицательные моменты курсов

Отсутствие материальной базы или её устарелость……………………………………………. 6

Неудобное время занятий……………………………………………………...…………………. 5

Неудобное расположение здания, в котором проводились занятия…….….…………………. 5

Большой объем материала-темы не были должным образом отработаны... …………………. 7

Слишком большая группа…………………………………………………..……………………. 1

Обучение в другом городе………………………………………………..….…………………. 39

Разные цели учащихся…………………………………………………….…..…………………. 3

Что-то другое…………………………………………………………….………………………. 5

Трудности мешающие усвоению материала

|  |  |
| --- | --- |
| Психофизиологические трудности: снижение эффективности механической памяти, ухудшение переключения внимания, замедление скорости мыслительных процессов……...Социально психологические трудности: страх оказаться в позиции ученика………………..Социальные трудности, проявляющиеся прежде всего в ощущении отсутствия профессиональной перспективы……………...………..…………………………………………Психолого-педагогические трудности: несформированность установки на необходимость пожизненного образования……………………………………………………………………….Недостаток трудолюбия, предпочтение свободного времени трудовой деятельности (лень)……………………………………………………..……. ………………………………….Отсутствие материальной мотивации со стороны работодателя………………………………Отсутствие потребности в увеличении заработной платы (разница в оплате труда в зависимости от тарификации)…………………………………………………………………….Регидность – страх изменения установившегося образа жизни………………………………..Комплекс ЛЕОНТА – боязнь измены жены в отсутствии дома мужа………………………....Комплекс ДЕТСТВА – стремление освобождения от забот, характерна для взрослого человека, и необходимости принимать решения касательно собственной жизни. Такого человека пугает самостоятельность и реальная жизнь…………………………………………Тестофобия – боязнь экзаменов……………………………………..……………………….….Семейные трудности……………………………….……………………...................................…Монотонность учебного процесса……………….……………………………………………….Структура прежней базы знаний, умений и навыков не всегда соотносится с необходимой для усвоения новой базы структурой……………………………………………..………...…..Направление на обучение в приказном порядке………………..……………………………… | 18220310266402121232420 |

Таким образом:

- Формой дополнительного образования, пользующаяся наибольшей популярностью среди респондентов, являются стажировки это связанно с тем что все работники перед самостоятельной работой проходят стажировку под контролем ответственного работника в соответствии с нормативными документами ОАО «РЖД» следующие по популярности являются курсы так как они являются основной формой обучения в ОАО «РЖД» вновь принятых работников и работников проходящих повышение квалификацию.

- Из тех респондентов, которые проходили несколько форм обучения наиболее эффективной для себя определили стажировку получается, что курсы не выдерживают сравнения по эффективности с этой формой андрагогического обучения,

- Наиболее распространённой причиной выбора того или иного курса является перспектива дальнейшего карьерного роста, краткие сроки, а также возможность сразу применить полученные знания на практике. Лишь немногие респонденты выбирали курсы для дальнейшего развития каких-то личностных характеристик. Таким образом, профессиональное андрагогическое обучение тесно связано с проблемами продвижения по службе. Основной целью слушателей курсов, а также мотивом выбора того или иного курса является стремление к приобретению новых ЗУНКов, которые они смогли бы сразу применить на практике. Данное наблюдение немаловажно для организаторов курсов, а также для рекламистов, чьей задачей является продвижение той или иной формы дополнительного андрагогического обучения на российском рынке образовательных услуг.

- Большинство опрошенных обучалось по двум и более формам дополнительного обучения, что по нашему мнению свидетельствует об общей тенденции роста интереса к дополнительным формам образования взрослых.

- Интересные результаты были получены также в той части исследования, где респонденты отмечали отрицательные моменты курсов: практически всех опрошенных устраивали как размеры группы, так и материальная база курсов; чего нельзя сказать о месте проведения курсов (обучение в другом городе). Также при анализе отрицательных моментов выявилась следующая закономерность, что работники проходившие дистанционное обучение жаловались на большой объем материала который им необходимо было усвоить за время обучения, связанно это с тем что проходя дистанционное обучение никто не освобождается от трудовых обязанностей и обучатся надо в междусменные перерывы что не всегда получается и это не очень удобно для учащихся.

- В разделе трудности в обучении тоже выявились свои закономерности. Так у тех работников которые после обучения вернувшись на производство не произойдет увеличения заработной платы за счет увеличения разряда (отсутствие материальной мотивации со стороны работодателя) 26 человек, очень плотно пересекается с такими трудностями как не заинтересованности в обучении (направлены на обучение в приказном порядке) 20 человек, и социальными трудностями 20 человек. Отсюда можно сделать вывод что работник на предприятии в большей степени заинтересован в получении большей зарплаты и это лучший способ его мотивации и настроя на обучение.

Подводя общий итог проведённого исследования, мы хотим подчеркнуть, что практический анализ подтвердил в целом нашу гипотезу. Существует множество проблем влияющих на процесс обучения взрослых. И для того чтобы улучшить качество обучения взрослых, необходимо уменьшить воздействие этих негативных факторов в процессе обучения на людей.

**Выводы:**

**1.** При формировании учебных групп направляемых на обучение в учебные центры необходимо учитывать желания обучаться и повышать квалификацию самих работников, а не бездумно выполнять планы.

**2.** При формировании учебных групп учитывать или установить возрастной ценз, чтобы на курсы не направляли работников предпенсионного возраста, так как потраченные на обучения денежные средства не окупятся.

**3.** При направлении работников на дистанционное обучение необходимо предоставлять дополнительные выходные дни для изучения необходимого материала, так как не каждый работник может совмещать обучение с работой.

**4.** Эффективность обучения в андрагогической модели в неизмеримо большей степени по сравнению с педагогической моделью зависит от мотивации обучаемого, поэтому мы считаем, что руководство ОАО «РЖД» должно рассмотреть возможность мотивации всех работников направляемых на обучение или повышение квалификации.

**5.** Существующие формы профессионального андрагогического обучения полностью отвечают потребностям в образовании, возникающим у взрослых с совершенно разными целями и мотивами, приводящими их к дополнительному образованию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Залог успеха любого современного предприятия - постоянное совершенствование и развитие навыков персонала.

Обучение и повышение квалификации персонала в настоящее время должны носить непрерывный характер и проводиться в течение всей трудовой деятельности работника. Руководство предприятия должно рассматривать затраты на подготовку персонала как инвестиции в основной капитал, которые позволяют наиболее эффективно использовать новейшие технологии.

Успешное выполнение этих функций сильно зависит от уровня квалификации и профессиональной компетентности сотрудников компании. Одним из методов, позволяющим изменять и улучшать уровень квалификации и профессиональной компетентности сотрудников, является система профессионального обучения персонала.

Само собой разумеется, что такая система должна быть прекрасно организована, оснащена на высоком техническом уровне и являться частью цельной стратегии компании. Если можно так выразиться, то программы повышения квалификации должны составлять неотъемлемую часть политики компании – как внутренней, так и внешней.

Для эффективности непрерывного обучения нужно, чтобы работники были в нем заинтересованы. Администрации необходимо увеличить мотивацию, а также создать климат, благоприятствующий обучению.

Обучение персонала является важнейшим инструментом, с помощью которого руководство получает возможность повышать потенциал человеческих ресурсов и оказывать влияние на формирование организационной культуры. Без своевременного обучения персонала проведение организационных изменений сильно затрудняется, или становится невозможным. Обучение персонала является важнейшим средством достижения стратегических целей организации.

Проблемы подготовки, переподготовки и повышение квалификации рабочих кадров, способных конкурировать в условиях рыночных отношений, по ряду важных причин приобретает особую актуальность. Во-первых, сказываются неблагоприятные тенденции на рынке рабочей силы. Современное производство предъявляет все более жесткие требования к профессиональным качествам рабочих кадров. Идет сокращение численности рабочих мест. Во-вторых, обостряется конкуренция за рабочие места внутри трудовых коллективов. Идет объективный процесс отторжения рабочих кадров с низкими профессиональными качествами. В-третьих, профессиональное образование и квалификация в личностном плане не просто выступают характеристиками того или иного рабочего, но и становятся для него гарантией социального благополучия, условиям его конкурентоспособности на рынке труда.

Тем не менее результаты данной работы могут быть интересны:

- Начинающим специалистам, которые уже работают в сфере образования взрослых;

- Студентам и слушателям магистратуры, которые в дальнейшем хотят работать в сфере образования взрослых;

- Организаторам различных форм андрагогического обучения.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон, 29 декабря 2012 г., № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2015. – № 29.

2. Проект Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. Стенограмма заседания экспертной группы № 7 «Рынок труда, профессиональное образование, миграционная политика». 19 мая 2011 года.

3. Положение 907р об организации профессионального обучения в ОАО «РЖД», от 17.04.2013г.

4. Положение 1960р об организации и осуществлении образовательного процесса в учебных центрах профессиональных квалификаций железных дорог., от 13.09.2013г.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: [http://минобрнауки.рф/документы/336](http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/336) (дата обращения: 18.08.2016)

6. Агапова, О.В. Технология образования взрослых. Пособие для тех, кто работает в системе образования взрослых / Под общей редакцией О.В. Агаповой, С.Г. Вершиловского, Н.А. Тоскиной. – СПб. : КАРО, 2008

7. Андреевой, А.Ф. Организация обучения взрослых в профессиональном образовательном учреждении / А.Ф. Андреевой, Г.В. Борисовой, Т.Ю. Аветовой. – СПб.:Изд-во ООО «Полиграф-С», 2003. – 128 с.

8. Анциферова, Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52—60

9. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

10. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы /Под ред. М.В. Буланова-Топоркова, Л.Д. Столяренко. - Ростов-на-Дону, 1998. – 519 с.

11. Василькова, Т. А. Основы андрагогики: учебное пособие / Т.А. Васлькова. – М.: КНОРУС, 2011. – 256 с.

12. Вербицкий, А.А. Концептуальные основы непрерывного образования / А. А. Вербицкий, В.А. Юрисов. Н.И. Нечаев // Непрерывное образование как

педагогическая система. – М. : НИИВШ, 1989. – 156 с.

13. Граф, В., Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. Граф В., Ильясов И. И., Ляудис В.Я. – М., 1991. - 80 с.

14. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие для вузов. 3-е изд./ В.И. Загвязинский. — М.: Академия, 2006. — 192 с.

15. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ С.И. Змеев. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 128 с.

16. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых/ С.И. Змеев.- М.: ПЕР СЭ, 2007.-272 с.

17. Змеёв С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов./ С.И. Змеев - М.: Флинта: Наука,1999 . - 152с.

18. Колесникова, И.А. Основы андрагогики / И.А.Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

19. Ковалев, В.Н. Активные методы обучения / В.Н. Ковалев. – Ровно, 1995. – 96 с.

20. Корсаков, М. Активные методы обучения (разработка и использование в бизнес - образовании) [Текст]: практическое руководство / М. Корсаков, А. Афонин, В. Капицци. – М.: НВТ-Дизайн, 2001. – 88 с. – ISBN 5-94680-001-9.

21. Краевский, В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 352 с.

22. Краевский, В.В. Общие основы педагогики / В.В. Краевский. – М.: 2005. – 374 с.

23. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.,2001. – 436 с.

24. Кулюткин, Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. — 1999. №2. — С. 5-8.

25. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981. – 186 с.

26. Магура, М.И. Организация обучения персонала компании / М.И.Магура, М.Б.Курбатова. – М.: 2003. – 264 с.

27. Малкина – Пых, И.Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога / И.Г. Малкина – Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 896 с.

28. Мальцев, К. Ценный кадр: Как построить эффективную систему обучения в компании / К. Мальцев — «Альпина Диджитал», 2015.-112с.

29. Макареня, А.А. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации. // Человек и образование № 4, 2011 г., с. 59-63.

30. Макарова, Е.Л. Использование интерактивных форм обучения для повышения эффективности образовательного процесса [Электронный ресурс] // URL: <http://www.smtueco.ru/en/items/interactive-forms-of-learning> (дата обращения: 25.08.2016)

31. Марон, А.Е., Монахова Л.Ю. и др. Практическая андрагогика. Книга 5. Открытое образование взрослых / А.Е. Марон, [ и др.] – СПб.: УРАО ИОВ, 2012. – 400 c.

32. Маури, А.А. Педагогическое обеспечение процесса формирования управленческой культуры менеджеров (в системе дополнительного образования). Дис. д-ра пед. наук : Москва, 2013 . – 328 с.

33. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков; под общ. ред. В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

34. Подобед, В.И. Образование взрослых в свете идей целостного развития человека (со-стояние и ориентиры исследований ИОВ РАО) / В.И. Подобед / Человек и образование. − 2009. − № 3 (20). − С. 17−24.

35. Подобед, В.И. Развитие андрагогики как области профессионально–педагогического знания и социальной практики / В.И. Подобед, А.Е. Марон //

Человек и образование. – 2009. – № 2 (19). – С. 4–8.

36. Пугач, В.Ф. Послевузовское профессиональное образование (статистико-социологический анализ) : монография / В.Ф. Пугач. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – 140 с.

37. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

38. Ретер, Д. Способность к обучению у взрослых / Д. Ретер // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 57 – 66.

39. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ)/ Е.А. Реутова. – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. – 58 с.

40. Римская, Р. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других / Р. Римская, С. Римский. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1999.–376 с.

41. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко.— Л. : Издательство Ленинградского ун-та, 1990. — 256 с.

42. Савченко, В.В. Основы андрагогики/ В.В. Савченко. – Севастополь, 2004. – 169с.

43. Скакун, В.А. Организация и методика профессионального обучения: Учебное пособие/ В.А. Скакун. – М.: ФОРУМ:ИНФА-М, 2007. – 178 с.

44. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики/ М.Н. Скаткин. – М., 1996. – 102с.

45. Степанова, Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология/ Е.И. Степанова. - СПб.: Алетейя, 2000. – 287 с.

46. Суворова, Н. "Интерактивное обучение: Новые подходы"/ Н. Суворова. – М., 2005.

47. Толстых, А.В. Возрасты жизни/ А.В. Толстых. - М., 1988. – 223 с.

48. Торндайк, Э. и др. Психология обучения взрослых/ Э. Торндайк, [и др.]. - М.-Л., 1931. – 164 с.

49. Фопель. К. Психологические принципы обучения взрослых/ К. Фопель. - М.: Генезис, 2010. – 362 с.

50. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика : учеб пособие для вузов / А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

51. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

52. Шапошникова Т.Д. Новые формы образовательных услуг в дополнительном образовании взрослых // Новое в психолого-педагогических исследованиях № 3, 2008г., с 66-81.

53. Юнацкевич, Р.И. Теория образования взрослых: становление, проблемы, задачи/ Р.И. Юнацкевич. Монография, – СПб: ИОВ ПАНИ, 2009. – 90 с.

1. См.; Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых.- М.: ПЕР СЭ, 2007.-272 с., С. 86; [↑](#footnote-ref-1)
2. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых.- М.: ПЕР СЭ, 2007.-272 с., С. 95; [↑](#footnote-ref-2)
3. См.; Змеёв С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов. - М.: Флинта: Наука,1999 . 152с., С.46 ; [↑](#footnote-ref-3)
4. См.; Змеёв С.И. Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов. - М.: Флинта: Наука,1999 . 152с., С.51 ; [↑](#footnote-ref-4)
5. См.; Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых.- М.: ПЕР СЭ, 2007.-272 с., С. 183; [↑](#footnote-ref-5)
6. См.; Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых.- М.: ПЕР СЭ, 2007.-272 с., С. 184; [↑](#footnote-ref-6)
7. См.; Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых.- М.: ПЕР СЭ, 2007.-272 с., С. 186; [↑](#footnote-ref-7)