

**USING THE ANDRAGOGICAL MODEL AS A METHODOLOGICAL
BASIS FOR FORMING THE TRAINING PROGRAMMES
FOR TEACHERS**

**(EXPERIENCE-BASED THE SYSTEM OF DEVELOPING TRAINING
OF D. ELKONIN – V. DAVYDOV)**

**Использование принципов андрагогической модели
как методологической основы разработки учебных
программ для педагогов
(на примере внедрения системы развивающего обучения
Д. Эльконина – В. Давыдова)**

Ольга Барабаш

Ивано-Франковский областной институт последипломного
педагогического образования
o.barabash@oippo.if.ua

ABSTRACTS

In the context of the reorientation of modern education on human development and the need to adapt to new social conditions and challenges the objectives and content of postgraduate education vary significantly. As a result educational goals become a priority in the training of teachers, in fact define the meaning of this process. One of the approaches which is the most actively developed and put into practice of postgraduate education is andragogical.

The author describes the most general principles that are universal and available in different andragogical models to study the possibility of using the andragogical model as a methodological basis for forming the training programmes for teachers at In-Service Teacher Training Institutes. The analysis highlights the general requirements for the forming of training programmes for teachers. According to this form of education training courses allow you to alternate active stages of learning with testing methods acquired by professional activities. Preparing teachers to work in the system of developing training can be realized only in the form of learning activities through the use of different learning situations. Professional tasks are the basis of learning which derived from the subject of professional activity. Based on the principles of andragogy, the main

subject of training teachers is the knowledge of methods and techniques of learning tasks.

Training processes involves the use of active and interactive teaching methods. Priority of abovementioned methods allows you to create a safe atmosphere for professional communication, as well as to include teachers in the various kinds of reflective activity. In the next stage of the study is proposed to develop the principles of building the technology of developing training for primary school teachers.

В условиях переориентации современного образования на развитие человека, необходимости адаптации к новым социальным условиям и вызовам существенно изменяются задачи и содержание последипломного образования. Как следствие, развивающие цели становятся приоритетными в обучении педагогов, собственно, задают смысл этому процессу.

Одним из подходов, который наиболее активно разрабатывается и внедряется в практику последипломного образования, является андрагогический.

Для обоснования возможности использования андрагогической модели в качестве методологического основания для построения учебных программ в последипломном образовании автор обращается к наиболее общим принципам, которые являются универсальными и представлены в различных андрагогических моделях. В результате анализа выделяет общие требования к построению учебных программ для подготовки педагогов. По форме обучения это тренинг-курсы, которые позволяют чередовать этапы обучения и активной апробации приобретенных способов профессиональной деятельности. Подготовка педагогов к работе в системе развивающего обучения может осуществляться только в форме учебной деятельности посредством использования различных учебных ситуаций. Основу обучения составляют учебно-профессиональные задачи, которые в своем содержании являются производными от предмета профессиональной деятельности. Исходя из принципов андрагогики, основным предметом профессиональной подготовки учителя выступают не предметные знания, а методики развертывания последовательности учебных задач. В учебном процессе предусмотрено использование активных и интерактивных методов обучения. Приоритет последних позволяет в наиболее полной мере создать безопасную атмосферу профессионального общения, а также включать

учителей в различные виды рефлексивной деятельности. На следующем этапе исследования предполагается разработка принципов построения технологии развивающего обучения учителей начальных классов.

KEY WORDS:

andragogic model, principles, task, learning task, the system of developing training, means of professional activity

андрагогическая модель, принципы, учебная задача, учебно-профессиональная задача, система развивающего обучения, способы профессиональной деятельности

Вступление

В условиях переориентации современного образования на развитие человека, возможностей и потребностей его постоянного обучения, необходимости адаптации к новым социальным условиям и вызовам существенно изменяются задачи и содержание последипломного образования. Прежде всего, это следствие усиливающихся гуманистических тенденций, под влиянием которых формируются новые взгляды, идеи относительно места и роли современного педагога в образовательном процессе. Также необходимо учитывать, что современный учитель, прежде всего – носитель ценностей, которые определяют смыслы его профессиональной деятельности, ее цели и средства.

Гуманистическая направленность любого обучения делает приоритетным все то, что имеет личностный смысл, личностное изменение, личностную ценность. В педагогическом контексте образование взрослого должно обеспечить реализацию потенциала, который заложен в задатках, способностях, интересах, запросах и потребностях личности. Именно такие подходы делают приоритетными развивающие цели не только в пределах школьного обучения, но и в обучении педагогов, собственно, задают смысл этому процессу. Подтверждение этих тенденций находим в Общеευропейских принципах компетентности и квалификации учителя. В частности профессию педагога рассматривают в контексте непрерывного обучения, необходимости постоянно развиваться и адаптироваться к новым изменчивым социальным условиям (6).

Подходы к обучению взрослых

Одним из таких подходов, который наиболее активно разрабатывается и внедряется в практику последипломного образования, является андрагогический. Он основывается на выверенных с позиций различных наук принципах обучения взрослого человека. При этом следует уточнить, что андрагогика достаточно новая область науки, которую продолжают рассматривать по-разному: как самостоятельную науку, учебную дисциплину, раздел педагогики, искусство, помощь взрослым в получении общих и профессиональных знаний. Отечественные ученые исследуют андрагогику в контексте других проблем последипломного педагогического образования: сравнительный анализ современных зарубежных систем и технологий обучения; непрерывного образования; реализации компетентностного подхода; повышение квалификации педагогов, их подготовки к инновационной деятельности.

Поскольку андрагогический подход достаточно новый, в практике последипломного образования педагогов продолжают использовать разные подходы к организации обучения взрослых. Так, в концепции Л.Катц формы и содержание зависят от учебных потребностей педагога, которые постоянно изменяются, в зависимости от этапов профессионального развития и носят субъективный характер (Katz, 1995). В частности на начальном этапе профессионального становления педагога учебные потребности должны удовлетворяться непосредственно на рабочем месте. Это обеспечивает профессиональное общение с более опытным наставником, предусматривающее поддержку, поощрение и советы, которые в основном касаются отдельных навыков.

Необходимо подчеркнуть, что практика наставничества активно использовалась для подготовки учителей начальных классов, работающих в системе развивающего обучения на начальном этапе ее освоения. Суть ее заключалась в том, что более опытный методист вместе с педагогом создавали проект будущего урока, исходя из необходимости действовать с разных позиций: теоретика-исследователя, управленца, психолога. В связи с массовым внедрением системы развивающего образования Д. Эльконина – В.Давыдова возрастает необходимость все большей технологизации процесса подготовки учителей исходя из современных подходов в обучении взрослых.

Цель статьи: проанализировать основные принципы андрагогической модели как методологического основания для построения учебных программ подготовки учителей начальных классов для внедрения технологии развивающего обучения Д. Эльконина – В.Давыдова в условиях последипломного образования.

Содержание обучения педагогов

Поскольку в общей характеристике как педагогической, так и андрагогической моделей такой важный компонент, как содержание, определен в общем виде, считаем необходимым более подробно проанализировать именно этот компонент, поскольку он будет определяющим в выборе форм, методов, приемов, средств обучения учителей.

Со времени массового внедрения развивающего обучения Д.Эльконина – В.Давыдова подготовка учителей в основном предполагала ознакомление с методиками преподавания отдельных учебных предметов, разработанных в рамках этой системы. На сегодня более обоснованными остаются психологические аспекты подготовки педагогов к применению развивающего обучения. Они представлены в работах В.Репкина, Н.Репкиной, О.Дусавицкого, М.Каменской, И.Старагиной, И.Толмачевой, Ю.Швалба.

Особенности развивающего обучения как технологии обучения заключаются в том, что развитие личности ребенка младшего школьного возраста происходит в процессе решения учебных задач. В теории развивающего обучения В. Давыдов выделяет два типа задач, которые использует учитель: практические и учебные. Если результат решения практической задачи – получение практически значимого продукта, то результатом решения учебной задачи является общий способ получения практически значимого продукта, т.е. общий способ решения частных (практических) задач. «Мысль школьников при этом движется от «общего к частному»», отмечает В. Давыдов (Давыдов, 1996, с. 158). Относительно учебных задач следует отметить, что они отражают принципиальные особенности обучения младших школьников, нацеленного на развитие теоретического типа мышления. Теоретический тип мышления, по В. Давыдову, – это «особый способ подхода человека к пониманию вещей и событий путем анализа условий их происхождения и развития» (Там же, с. 6). Теоретические знания, как особый вид знаний по

отношению к эмпирическим знаниям, складываются путем анализа роли и функции некоторого (генетически-исходного) отношения внутри целостной системы, которое служит основанием для всех частных проявлений этой системы. Они отражают внутренние отношения и связи, которые недоступны внешнему наблюдению. Конкретизация теоретических знаний – это выведение и объяснение единичных проявлений целостной системы из ее общих оснований. Теоретические знания выражаются, в первую очередь, в способах умственной деятельности, а далее – с помощью разных языковых средств. В результате обучения – решения учебной задачи – ученик получает не просто новое знание, а и ответ на вопрос: как я его (новое знание) получил. В.Репкин обращает внимание на то, что постановка учебных задач происходит в условиях проблемной ситуации, в которой ученик сталкивается с проявлением неизвестного ему способа действия и осознает собственную недостаточность (Репкин, Репкина, 1997, с. 110– 113).

Теоретические знания находятся для младшего школьника в «зоне ближайшего развития» и не могут прямо транслироваться учителем в виде образцов. Для получения таких знаний ребенку нужен взрослый, при этом не для иллюстрации, а для организации квазиисследования, направленного на выявление сущностных свойств, исходной «клеточки» данного действия. Поэтому обязательным условием для реализации развивающего обучения выступает особый вид взаимодействия учителя и ребенка, которое можно назвать учебным сотрудничеством. В.Давыдов об этом писал: «...усвоение школьниками теоретических знаний происходит в форме их постоянного диалога-дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем» (Давыдов, 1996, с. 517). Ключевым в данном случае есть понятие «взаимодействие», которое применимо к двум уровням: учитель – ученики и ученик – ученик и позволяет одновременно реализовывать учебные, воспитательные и развивающие цели. Взрослый активно вступает в учебный диалог с ребенком, не столько опровергая или утверждая детскую гипотезу, сколько ставя ее под сомнение, чтобы тем самым помочь ребенку самому найти новые аргументы в защиту своей идеи или опровергнуть ее.

В общих чертах обучение педагогов должно выстраиваться по той же логике, что и обучение младших школьников – путем постановки и решения учебно-профессиональных задач. Это возможно, поскольку общими характеристиками, которыми обладают учебные

и учебно-профессиональные задачи, выступает предмет профессиональной деятельности. То есть, в процессе обучения необходимо отталкиваться от тех задач, которые учитель решает в профессиональной деятельности: реализация четко заданных целей при определенных условиях. Исходя из таких соображений, учебно-профессиональные задачи, по своему содержанию, являются производными от предмета профессиональной деятельности. В результате их решения педагог овладевает новыми способами – профессиональными действиями, использование которых дает возможность достигать целей профессиональной деятельности.

Общие принципы обучения в андрагогических моделях

В обучении педагогов пользуются как педагогической, так и андрагогической моделями обучения. Последняя приобретает все большее распространение в связи с необходимостью развития профессиональной компетентности учителей в последипломном образовании. Поскольку представления об андрагогической модели постоянно развиваются, они по-разному представлены в публикациях М. Ноулза, П. Джарвиса, С. Змеева,

К. Персьценяка, Ю. Пултужицкого. Для характеристики модели ученые выделяют компоненты, которые дают наиболее полное представление о свойствах и структуре процесса обучения, возможности управлять им.

Особенности обучения взрослых представлены в исследованиях ученых разных школ. К примеру, известный русский ученый С. Змеев для анализа андрагогической и дидактической моделей обучения выделяет пять основных элементов: обучаемый, тот, кто учит, содержание обучения, источники и средства обучения, формы и методы (Змеев, 2007, с. 11). Сегодня существуют и другие андрагогические модели, которые углубляют представление об особенностях построения учебного процесса со взрослыми (технологическая, гуманистическая, критическая). Они построены с учетом разных компонентов и принципов обучения. В качестве новых можно выделить следующие компоненты: способ взаимодействия преподавателя и слушателей; показатели результативности обучения; отслеживание процесса обучения.

Для обоснования возможности использования андрагогической модели в качестве методологического основания для построения

учебных программ для учителей в последипломном образовании мы воспользовались наиболее общими принципами, которые являются универсальными и представлены в различных андрагогических моделях (Персьценяк, 2007, с. 18-20).

- Прежде всего, обучение взрослых – это общественный процесс. Сам процесс может начинаться под влиянием конкретных жизненных ситуаций, или иметь потенциальный характер. Социальный контекст влияет на то, что взрослый человек начинает искать знания, новые способы решения заданий, переосмысливать собственные взгляды. Особенность обучения – состоит в ощущении взрослым потребности в обучении, осознании целей обучения, принятии их как своих собственных.
- Обучение взрослых – это активный процесс. Он строится на деятельности, использовании собственного опыта, активности, в которой возможны пробы и ошибки. Поскольку взрослые критично воспринимают любую информацию, они сначала знакомятся с ней, сравнивают ее с уже сложившимися представлениями, а затем оставляют только ту часть, которую считают нужной.
- Между формальными встречами должен быть период учебной активности. Обучение взрослых должно состоять как из этапов работы с преподавателем, так из этапов практического применения всего того, что получено в результате обучения. Только после этого возможны измерение в эмоциональном плане (исчезает страх, напряжение), познавательном (упорядочение информации, анализ и сравнение фактов), практическом (пробы использования приобретенных знаний и умений на практике).
- Процесс обучения взрослых должен быть гибким. В его содержании необходимо иметь в виду ожидания участников, согласованность действий с разных сторон, возможность диалога. Вместе с тем взрослых необходимо провоцировать к дискуссии, индивидуальным и групповым размышлениям.
- Обучение взрослых необходимо строить на взаимоуважении. Поскольку в процессе обучения возможны поражения и неудачи, преподавателю необходимо поддерживать взрослого ученика, но не работать вместо него. Комфорт в обучении связан, в первую очередь с чувством безопасности и собственного достоинства.
- Соответствующий уровень эмоционального напряжения мотивирует взрослых к обучению. Андрагоги имеют в виду

эмоциональное состояние, которое называют «быть на волне». В его основе – сумма разнообразных позитивных эмоций, которые наполняют при выполнении повседневных дел, интересных и захватывающих занятий.

- В образовании взрослых должен преобладать комплексный подход. Среди педагогов приобретает популярность идея комплиментарного конструирования учебных занятий, в которых учтена информация с позиций разных наук.

Исходя из основных принципов андрагогики, можно сделать выводы о том, что в процессе обучения необходимо вывести педагога в активную позицию взрослого ученика, который принимает участие в построении собственной программы обучения, ее реализации, чем фактически частично берет на себя ответственность за результаты обучения. Однако именно то обучение взрослых можно считать эффективным, которое имеет ярко выраженную социальную направленность и учитывает тот факт, что зрелый человек активно стремится самоопределиться и самореализоваться в обществе, умеет продуктивно адаптироваться, действуя на основании приобретенных знаний.

Среди положений, которые, по нашему мнению, действительно существенно отличают андрагогическую модель от педагогической, является использование опыта взрослых в процессе обучения. Этому способствуют практическая направленность обучения, возможности немедленного применения полученных знаний в практической деятельности, овладения в процессе обучения не отдельными теоретическими знаниями по педагогике, психологии, методике, а способами решения профессиональных проблем.

В работе с педагогами нам важно обеспечить развивающий эффект обучения. Именно этот аспект обучения взрослых в исследованиях ученых остается неоднозначным. В работах, посвященных проблемам андрагогики, ученые, в первую очередь, указывают на соответствующий уровень эмоционального напряжения, который мотивирует взрослых к учению. К примеру, К. Персьценяк (Персьценяк, 2007, с. 20) указывает на то, что желательным можно считать состояние, которое находится между скукой и страхом перед большим объемом работы, то есть средний оптимум соответствует эффекту от работы в тренинге. Можно сделать вывод о том, что вопрос подбора оптимального по уровню «сложности» материала в работе с педагогами остается открытым. С одной стороны, он должен быть

доступным и одновременно достаточно сложным для того, чтобы был ощутим развивающий эффект обучения.

Одним из основных требований андрагогического подхода к обучению взрослых является развитие рефлексивного мышления, поскольку любое интеллектуальное открытие, собственная позиция, алгоритм профессиональной деятельности (действия) появляются прежде всего посредством рефлексии. Она также позволяет осознать человеку результаты обучения, сравнить свое восприятие с мыслями, взглядами, чувствами других, способствует принятию новых знаний как собственного интеллектуального продукта.

Одним из принципов, который достаточно сложен для практической реализации, сформулирован следующим образом: обучение взрослых должно носить комплексный характер. Для продуктивной работы современному педагогу недостаточно овладеть основными знаниями и отдельными методиками. В результате обучения, активной практики, построенной с учетом приобретенного опыта, должен сформироваться его собственный стиль профессиональной деятельности.

Выводы

Таким образом, анализ универсальных принципов обучения взрослых, теоретических основ технологии развивающего образования дает возможность выделить общие требования к построению учебных программ для подготовки педагогов.

- По форме обучения это могут быть тренинг-курсы (постоянно действующие семинары), которые позволяют чередовать этапы обучения и активную апробацию приобретенных способов профессиональной деятельности.
- Исходя из социального контекста, цели обучения должны выстраиваться не узко профессионально (обучение конкретным методикам), а с позиций компетентностного подхода. В нашем понимании, их необходимо рассматривать как развитие способности учителя реализовать современные цели образования, связанные с формированием ключевых и предметных компетентностей младших школьников.
- Способность учителя использовать систему развивающего обучения появляется (или выстраивается в сознании самого учителя) через практическую деятельность самого учителя по той же

логике, что и сама практика. Поэтому подготовка педагогов к работе в системе развивающего обучения может осуществляться только в форме учебной деятельности посредством использования различных учебных ситуаций. В результате обучения учителем самостоятельно должна быть выведена такая «система требований» (за Ю. Швалбом), или выстроена последовательность действий, которая средствами рефлексии предстает перед учителем в виде модели. Далее задача педагога состоит в том, чтобы выяснить для себя процедуру (алгоритм, способ мышления), как перевести ее в проект урока, конкретной учебной ситуации.

- Основу обучения составляют учебно-профессиональные задачи, которые в своем содержании являются производными от предмета профессиональной деятельности и составляют определенную систему: аналитическая задача, задача на моделирование, прогностическая, проективная, технологическая, рефлексивная. По своим видовым характеристикам они отражают единицы практики развивающего обучения. Исходя из принципов андрагогики, основным предметом профессиональной подготовки учителя выступают не предметные знания, а методики развертывания последовательности учебных задач.
- В учебном процессе предусмотрено использование активных и интерактивных методов обучения. Приоритет последних позволяет в наиболее полной мере создать безопасную атмосферу профессионального общения, а также включать учителей в различные виды рефлексивной деятельности.
- Для развития рефлексивного мышления необходимо использовать такие специфические приемы, как: сопоставление проекта урока (что предполагалось сделать на уроке) и его реализации (что произошло на уроке); развернутый анализ своей работы (по различным критериям), включение в процесс обсуждения вопросов, в которых отслеживается собственное понимание, изменение позиций, обоснование принятых решений.

Таким образом, на следующем этапе предполагается разработка принципов построения технологии развивающего обучения учителей начальных классов. Поскольку этот процесс происходит в условиях последиplomного образования, важно создавать условия для осознания педагогом новых смыслов профессиональной деятельности, что непосредственно связано с выбором средств достижения современных целей образования.

Библиография

- Валькевич, Б., Кендрацька, Е., Климович, А. та ін. (2007). *Порадник для тренера*. Бялисток: «Ортдрук», Pozyskano (20.02.2014) z http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=205:poradnik-edukatora-w-jzyku-ukrainskim&id=94:publikacje&Itemid=1208
- Давыдов, В.В. (1996). *Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. Москва: Педагогика.
- Змеев, С.М. (2007). *Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых : науч.-метод. пособие*. Москва: ПЕРСЭ.
- Репкин, В. В., Репкина, Н. В. (1997). *Развивающее обучение: теория и практика*. Статьи. Томск: “Пеленг”.
- Katz, L. G. (1995). *The developmental stages of teachers*. Pozyskano (15.02.2014) z <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katz-dev-stages>
- Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. (2010). Pozyskano (19.02.2014) z <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>
- Knowles, M.S. (1973). *The Adult Learner. A Neglected Species*. Houston, ss. 104.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

- Valkevych, B., Kendratska, E., Klymovych, A. та ін. (2007). *Poradnykdlya trenera..* Byalystok: «Ortdruk», Pozyskano (20.02.2014) z http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=205:poradnik-edukatora-w-jzyku-ukrainskim&id=94:publikacje&Itemid=1208
- Davydov, V.V. (1996). *Problemy razvyvayushcheho obuchenya: opyt teoreticheskoho i eksperymentalnoho psykhologhycheskoho issledovaniya*. Moskva: Pedahohyka.
- Zmееv, S.M. (2007). *Andrahohyka: osnovy teorii i tekhnolohy obuchenia vzroslykh : nauch. – metod. posobye*. Moskva: PERSÉ.
- Repkyn, V. V., Repkyna, N. V. (1997). *Razvyvayushchee obuchenye: teoryya i praktyka*. Staty. Tomsk: “Pelenh”.
- Katz, L. G. (1995). *The developmental stages of teachers*. Pozyskano (15.02.2014) z <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katz-dev-stages>

Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. (2010). Pozyskano (19.02.2014) z <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>

Knowles, M.S. (1973). *The Adult Learner*. A Neglected Species. Houston, ss.104.