Дипломная работа

**«Особенности дополнительного образования взрослых»**

Содержание

1. План с. 4
2. Введение с. 5-9
3. Глава I. с. 10-53

* Основные понятия андрагогики с. 10-13
* История развития системы дополнительного

образования взрослых в России с. 14-31

* Андрагогическая модель обучения с. 32-37
* Сравнение андрагогической и педагогической

модели обучения (общее и особенное) с. 38-41

* Основные андрагогические принципы обучения с. 42-44
* Условия применения андрагогической модели обучения с. 45-51
* Выводы с. 52-53

1. Глава II. с. 54-79

* Виды и формы андрагогического образования с. 54-71
* Практическое изучение видов и форм андрагогического

образования (Анализ результатов анкетирования

и интервьюирования) с. 72-78

* Выводы с. 79

1. Заключение с. 80-83
2. Приложение с. 84
3. Библиография с. 85-87
4. Словарь с. 88-89

ПЛАН

1. **Введение**
2. **Глава I. Педагогические условия применения андрагогической модели обучения.**

* Основные понятия андрагогики
* История развития системы дополнительного образования взрослых в России
* Андрагогическая модель обучения
* Сравнение андрагогической и педагогической модели обучения (общее и особенное)
* Основные андрагогические принципы обучения
* Условия применения андрагогической модели обучения
* Выводы

1. **Глава II. Практическое изучение видов, форм и уровней дополнительного образования взрослых.**
   * Виды и формы андрагогического образования
   * Практическое изучение видов и форм андрагогического образования (Анализ результатов анкетирования и интервьюирования)
   * Выводы
2. **Заключение**
3. **Приложение**
4. **Библиография**
5. **Словарь**

**1. 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. В данной работе будет рассмотрен лишь один аспект андрагогики –**непрофессиональное образование взрослых**. Т.е. мы изначально исключаем получивший в профессиональной педагогической литературе наиболее полное освещение аспект профессионального образования.

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 2003 г.: «Количество безработных в мире в 2003 году достигло рекордного уровня в 186 млн. человек». По данным организации, безработица в промышленно развитых странах осталась на уровне 6,8%, в Латинской Америке —  упала на 1% до 8%. В то же время, в Восточной Азии, Северной Африке и на Ближнем Востоке безработица возросла.

Очевидно, Андрагогика может помочь людям в решении проблем отдельных видов безработицы. Притом при функционной[[1]](#footnote-1)\* безработице улучить общее состояние способны различные курсы повышения квалификации, самообразование, интенсивные курсы без отрыва от производства и т.п.

При структурном[[2]](#footnote-2)\*\* 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 непрофессионального 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** данного исследования было изучение особенностей образования взрослых, выделение форм и методов андрагогики, их сравнение с формами и методами педагогики.

Цель определила следующие **задачи** исследования:

* Изучить педагогическую, методическую, социологическую и историческую литературу по вопросам образования взрослых.
* Проанализировать практический опыт образования взрослых
* Описать, сравнить, проанализировать, дать рекомендации по совершенствованию развития образования взрослых

Для решения поставленных задач используются такие **методы** исследования как:

1. Теоретический анализ литературы
2. Анализ работы преподавателей, работающих в системе андрагогического образования
3. Итервьюирование, анкетирование и наблюдение.

В ходе нашей работы будет проведено исследование:

**Объектом** исследования стала организация непрофессионального образования взрослых.

**Субъект** исследования –взрослые, когда либо сталкивавшиеся на практике с теми или иными формами андрагогического образования.

**Гипотеза:** Мы предполагаем, что андрагогическая модель обучения актуальна для системы современного непрерывного образования при соблюдении следующих условий:

* + Организация различных видов и форм обучения
  + Различные уровни обучения
  + Специальная подготовка кадров для андрагогической системы
  + Методическая поддержка
  + Удовлетворение различных целей обучения слушателей (для удовлетворения своих личных интересов, расширения кругозора; для общения; для формирования и совершенствования околопрофессиональных знаний, умений, навыков; получение новых актуальных для профессионального роста умений и навыков и т.п.)

Мы полагаем, что результаты данного дипломного исследования 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
  + Взрослым людям, которые хотят получить непрофессиональное дополнительное образование
  + Организаторам различных форм андрагогического обучения

*Примечание к используемой в данной работе терминологии*:

Понятие «андрагогическое образование» -относительно новое в педагогике, поэтому в части «История развития системы дополнительного образования взрослых в России» для его обозначения используется «дополнительное образование взрослых», которое также и дальше встречается в нашей работе и является ни чем иным, как тем же «андрагогическим бразованием».**Глава I. Педагогические условия применения андрагогической модели обучения.**

**§ 1. Основные понятия андрагогики**

Возрастающая значимость образования взрослых - общепризнанный факт. В мире нет страны, которая не была бы в той или иной мере обязана ему своим технологическим, социально-экономическим, культурным прогрессом. Равно как и нет страны, которая бы не связывала свое будущее с его дальнейшим развитием. В текущем столетии образованию взрослых социологи отводят исключительно важную роль. Характерная тенденция исторических изменений в образовании взрослых - его усиливающееся содержательное и организационное обособление, выраженное в расширении сети учреждений, предназначенных исключительно для взрослого населения, в увеличивающемся многообразии предлагаемых ими программ. Как следствие этого глобального процесса, возникает и ширится круг реалий, которых нет в детском и юношеском образовании.   
 По материалам ЮНЕСКО, приоритетная задача образования взрослых - обеспечить человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично развивающемся обществе. Речь идет о постоянном, непрекращающемся развитии человека как работника, гражданина, личности, индивидуальности в течение всей его жизни. К настоящему времени сложилась определенная общность взглядов на роль образования взрослых в достижении согласованного прогресса личности и общества и на подходы к осмыслению путей его обновления.   
 Задачей номер один, по выражению одного из крупнейших теоретиков и практиков образования взрослых, американского ученого М.Ш.Ноулза, стало "*производство компетентных людей — таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни*"[[3]](#footnote-3). Дело обучения, res studiorum, всегда бывшее многотрудным занятием, ныне становится еще более сложным, напряженным и тяжелым. Где путеводная нить Ариадны современного человека, стремящегося преодолеть свои проблемы при помощи обучения? Этой нитью является **андрагогика** ( от греч. aner, andros — взрослый мужчина, зрелый муж — + ago — веду) — наука об обучении взрослых[[4]](#footnote-4).

Возникновение андрагогики как отдельной отрасли педагогики обусловлено рядом причин различного характера. Создавая основы новой науки, ученые, прежде всего, учитывали объективные условия, вызвавшие потребность в развитии 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 в выборе содержания образования занимает в основном пассивную позицию; исключение составляют только профильные классы (школы), характерные для старшеклассников; в то время как взрослый учащийся сознательно избирает не только содержание курса, но и формы, сроки и уровень 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 в области информационных технологий позволили по-новому организовать учебный процесс, 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.

В-пятых, из-за разной ведущей деятельности у детей и взрослых, необходимо чётко разделять принципы андрагогической и педагогической моделей обучения.

Наконец, физиология и психология доказали, что люди способны успешно обучаться практически на протяжении всей сознательной жизни.

Окончательное формирование основ андрагогики было осуществлено в 1970-е годы в работах американского ученого М.Ш.Ноулза, англичанина П. Джарвиса, американца Р.М.Смита и группы молодых ученых из Ноттингемского университета. В 1970 г. Малколм Шеппард Ноулз издал фундаментальный труд по андрагогике "Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики"[[5]](#footnote-5).

Из чего же исходили вышеперечисленные ученые?

Учитывая перечисленные выше объективные изменения образовательной сферы и достижения различных наук в понимании роли человека в своей жизнедеятельности, они исходили из основополагающего факта — принципиальных различий между взрослым и невзрослым человеком вообще и в процессе обучения в частности.

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он не обучаемый).

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.

3. Взрослый 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 рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения *умений, навыков, знаний и качеств.*

*6*. Учебная деятельность обучающегося в значительной степени детерминируется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: диагностики, планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

Учитывая все вышесказанное**, андрагогику** необходимо определить как отрасль педагогики, занимающуюся **обучением взрослых**, **обосновывающую деятельность обучающихся и обучающих по организации и реализации процесса обучения.**

**§ 2. История развития системы дополнительного образования взрослых в России**

Дополнительное образование взрослых является одной из наиболее интенсивно развивающихся структур непрерывного образования в экономически благополучных государствах. В то же время его важность для развития всей системы отечественного образования остается неоцененной в должной мере.  
Между тем основное и дополнительное образование взаимосвязаны и обуславливают развитие друг друга. Исторически дополнительное образование выполняло компенсирующую, факультативную функцию по отношению к основному. Сейчас можно утверждать, что соотношение между ними постепенно меняется на обратное.[[6]](#footnote-6)  
В отличие от основного образования, задача которого в прошлом и в настоящем - ликвидация "абсолютной" неграмотности, главной социальной миссией дополнительного образования взрослых является ликвидация или предупреждение "относительной", функциональной неграмотности. При этом в системе дополнительного образования взрослых выработка, апробация и практическое использование инновационных педагогических технологий идут быстрее и интенсивнее, чем в основном образовании, которое по своей природе намного более консервативно. Данное положение подтверждают формы и методы активного обучения, мощный импульс распространению которых был дан в 70-80-х в системе дополнительного образования взрослых, повышения квалификации и переподготовки специалистов.[[7]](#footnote-7)1  
История российского образования представляет собой процесс взаимодействия основного и дополнительного образования, занимающих большую или меньшую часть всей образовательной сферы в зависимости от конкретных исторических условий и образовательных потребностей. Будем иметь в виду, что понимание особенностей и роли основного и дополнительного образования в разное время менялось и современное понимание может отличаться от прежнего.  
При этом под основным будем понимать образование, организованное и контролируемое в соответствии с интересами доминирующего общественного института; дополнительным к нему выступает образование, не отражающее эти интересы, противостоящее им или выходящее за их пределы.  
Помимо этого, в качестве определяющего признака основного образования мы выделяем функцию контроля и, соответственно, регламентации образовательного процесса. Стремление уйти от той или иной формы контроля, вырабатываемой основным образованием и свойственное как учащим, так и учащимся или их родителям, являлось одним из факторов порождения тех или иных форм дополнительного образования.  
В российской истории имела место сложная картина взаимодействия не только трех основных социальных субъектов образовательного процесса (церкви, государства и общества), но и стоящих за ними сословий, каждое из которых имело собственные интересы и образовательные потребности и ожидало особых условий их удовлетворения. Таковыми являлись помещики, купечество, промышленники, разночинцы, позднее –крестьянство, женщины, национальные и конфессиональные группы. Еще позже тон стали задавать нетрадиционные профессиональные группы, проводившие свою образовательную политику через министерства и ведомства.  
"Следы" дополнительного образования можно найти на любом из этапов отечественной истории; фактически оно возникло и развивалось вместе с основным.

*Образование в допетровской Руси* носило религиозный характер; священник был учителем людей всех возрастов: его обязанность - "учить малых детей в доме, а всех - в храме". К священнику шли прихожане со своими жизненными проблемами, от него ожидали совета, ободрения, нравственной поддержки.  
Это нельзя назвать образованием в собственном смысле, поскольку основное обучение шло через повседневную жизнь прихожан, их нравы и традиции, а священник по сути дела выступал представителем иного образования - дополнительного по отношению к образу жизни большинства верующих, отвечающего на духовные потребности населения, -которые выходили за рамки повседневных забот и не удовлетворялись в практической жизни.  
Церковно-религиозное образование, организованное в виде приходской школы, было основным только по выбранному нами критерию - как отвечавшее интересам господствующего социального института. Однако по степени распространения эта форма образования была слабо развитой и не играла большой роли в удовлетворении образовательных потребностей населения. Основную же роль играло семейное воспитание и образование. Семья и семейные отношения определяли даже педагогические принципы основного, церковно-религиозного образования. П. Ф. Каптерев замечает по этому поводу: "Будучи не в состоянии создать самостоятельную систему воспитания, русский народ естественно заимствовал то, что ему было более по сердцу, отвечало складу его жизни, его привычкам и взглядам".[[8]](#footnote-8)  
Таким образом, домашнее воспитание представляло собой внецерковное, внешкольное обучение и воспитание, а потому может рассматриваться как исторически наиболее ранняя форма дополнительного образования. В то же время оно несло основную социальную функцию воспитания и в этом плане выступало как основное, во всяком случае, для наиболее значительной массы населения.  
Иначе говоря, основное и дополнительное образование не разделяется еще в этот период на самостоятельные формы, точнее, они сосуществуют вместе. Одним из главных условий разделения образования на основное и дополнительное, условием формирования у человека потребности в дополнительном образовании, выступило появление педагогических систем с их монистической и монологической позицией учителя как представителя определенной педагогической истины.  
Патриархальное семейное воспитание в идеальном виде представляет собой устойчивую самодостаточную социальную функцию, по отношению к которой даже церковно-религиозное образование оказывалось в роли дополнительного. Его устойчивость и самодостаточность обеспечили ему выживание в течение не только всего церковно-религиозного, но и значительного государственного периода развития педагогики, и лишь отмена крепостного права и размывание крестьянской общины сделали невозможным его дальнейшее существование в традиционном виде.  
Прежде всего выявилось, что значительная часть образовательных процессов совершалась вне сферы внимания и влияния церкви, выступавшей основным социальным субъектом образования в рассматриваемый период. Более того, между церковным и внецерковным образованием возникало противостояние (которому в немалой степени способствовал церковный раскол), в результате которого образовательные процессы принимали скрытый, подспудный характер. Эта сфера образования в соответствии с заявленным нами критерием должна быть определена как сфера дополнительного образования населения.  
Дополнительное образование населения отличалось от основного характером образовательных потребностей, которые оно обслуживало: овладение грамотой и письмом служило средством решения повседневных жизненных задач крестьянина, а не совершения службы и знания Священного Писания, как это предполагалось основным образованием.  
*Дополнительное образование в период развития государственной школы*. Со времен Петра I церковно-приходскую школу и училище сменяет и становится доминирующей светская, государственная школа, перед которой ставится задача воспитания работника, служащего, гражданина, а основным содержанием образования становятся светские, научные знания.  
В 1714 году были открыты цифирные школы для детей от 10 до 15 лет всех сословий, кроме однодворцев. Они просуществовали недолго, однако школа, преследующая государственные интересы и решающая .государственные задачи подготовки служилых людей, в других формах продолжала развиваться по мере укрепления светского государства, все более и более вытесняя дьячковские школы и мастеров грамоты в сферу крестьянского сословия и ограничивая область их распространения.  
В других сословиях (дворянском, купеческом) потребность в дополнительном образовании как отличном от государственного и церковного не исчезла совсем и удовлетворялась посредством семейного воспитания и в частных, главным образом иностранных, пансионах. П. Ф. Каптерев писал, что при Екатерине II велась борьба со старыми дьячковскими школами и частными пансионами, в которых учили плохо, поскольку большинство учителей-иностранцев были не только не педагогами, но и мало образованными, а то и невеждами. Однако государственных школ было мало, а на частные был постоянный запрос. Отметим, что именно домашнее, частное, по сути дополнительное образование явилось той базой, на которой стало возможным создание в 1755 году Московского университета.  
Достаточно длительная история выяснения отношений между государственными и частными учебными заведениями предшествовала реформе образования 1804 года, задуманной еще при Екатерине II и призванной разрешить противоречия между государственными и частными учебными заведениями в пользу первых. Это стало возможным за счет снятия ограничений (сословных, национальных) и создания преемственности различных ступеней образовательной системы (приходское и уездное училище, губернская гимназия, университет). В последующем тенденция к преобладанию государственной школы над частной усилилась и стала еще более явной. Был также утерян всесословный характер образовательной . системы, придававший ей открытость и преемственность ступеней.  
Вместе с тем отношения между самодеятельными (дьячковскими), частными (прежде всего иностранными) школами, с одной стороны и государственными - с другой становятся все более разносторонними. Необходимость в дополнительном образовании возникает по все более многочисленным причинам - таким, как содержание образования (классическое или реальное, религиозное или светское), сословность образования, национальность учащегося, профессиональная квалификация учителя, ограниченные финансовые возможности государства в открытии новых учебных заведений.  
Другими словами, чем более жесткой и разносторонней становилась деятельность государства по контролю, регламентации и ограничению возможностей получения того или иного вида образования, удовлетворению той или иной образовательной потребности, тем больше причин способствовало развитию дополнительного образования. Лишь в 1857 году было разрешено открытие частных школ и пансионов, что возвестило начало нового этапа развития российской школы - периода общественной педагогики.  
*Дополнительное образование в период общественной педагогики*. Этот период открывается статьей Н.И. Пирогова "Вопросы жизни" (1856 г.)[[9]](#footnote-9), получившей огромный резонанс в обществе. Статья вызвала самые противоречивые суждения и положила начало обсуждению вопросов образования в новой общественной ситуации, которая возникла вместе с окончанием николаевской эпохи и началом социальных реформ. По этому поводу П. Ф. Каптерев писал: "Новая русская педагогика вступила в борьбу с прежней государственной, с ее односторонностью. Против основного догмата государственной педагогики - задача воспитания заключается в подготовке законопослушного верноподданного сообразно его сословию - новая педагогия выдвинула коренное положение: воспитание и образование в своей сути общечеловечны и их задача подготовка человека".[[10]](#footnote-10)  
Провозглашенный Н. И. Пироговым новый идеал и цель образования - оно «должно готовить дитя быть человеком»[[11]](#footnote-11) - вызвали недоумение общества и правительства. "Разве вы не знаете, - говорили ему, - что людей собственно нет на свете. Это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди". Однако противопоставление общего образования профессиональному было оправданным лишь в начале социальных реформ. Последовавший затем промышленный и культурный подъем обусловил необходимость подготовки работников, знающих свое дело, профессионалов, специалистов. Классическое, формальное образование все более теснилось реальным, профессиональным. В ходе начавшейся вскоре полемики о народной школе и национальной образовательной системе выявилась недостаточность и непроработанность общечеловеческого идеала воспитания и образования.  
Одной из форм развития дополнительного образования стали в этот период воскресные школы, целями и задачами которых были воспитание и обучение грамоте. Они не имели каких-либо определенных средств для своего существования, помещений для занятий, стабильного преподавательского персонала, даже определенных учащихся. Внутренняя организация этих школ строилась на принципе гуманности; школы управлялись собранием преподавателей, на которых решались все хозяйственные и педагогические вопросы; особое внимание уделялось тесным связям между учащими и учащимися, ради чего исключались всякие наказания, необходимые внушения делались всем, а не провинившимся; методы обучения создавались самими учителями на основании существующих руководств; школы имели общеобразовательный характер и тем отличались от воскресных школ Западной Европы как конфессиональных учреждений.  
**Воскресные школы представляются первым проявлением общественного движения, имеющего целью удовлетворение образовательных потребностей населения в форме, отличной от государственных школ.** Будучи порождением духовного порыва передовой российской общественности, вдохновляемой идеей народного просвещения, воскресные школы способствовали удовлетворению общественной потребности не только учиться, но и учить. Они выступали формой образования, альтернативной государственной, формальной, и тем самым были первым проявлением массового дополнительного начального образования.  
Однако в 1862 г. воскресные школы были закрыты "впредь до преобразования". Как было указано в высочайшем повелении, "в последнее время обнаружено, что под благовидным предлогом распространения в народе грамотности, люди злоумышленные покушались в некоторых воскресных школах развивать вредные учения, возмутительные идеи, превратные понятия о праве, собственности и безверии"[[12]](#footnote-12).  
В истории дополнительного образования особое место занимает период конца XIX - начала XX века, характеризующийся бурным развитием "вольной" российской школы как негосударственной системы образования, учебные заведения которой являлись частными или общественными.  
Если воскресные школы в значительной мере были следствием общественного энтузиазма и формой своеобразного братания интеллигенции с народом, то негосударственное высшее образование возникло прежде всего под натиском требований решения "женского вопроса" - устранения неравенства в области женского образования. После отмены крепостного права и появления свободы передвижения многие молодые женщины устремились за границу, где они приобретали образование и образ мыслей, далекий от отечественных представлений о добродетельной матери семейства, особенно тех, которые культивировались в отечественных женских учебных заведениях. Под угрозой оказывалась семья - оплот государства. Так женский вопрос приобрел государственное значение.  
Бурное общественное движение 50-60-х годов, отмена крепостного права, либерализация образа жизни, переоценка традиционных культурных ценностей привели к разрушению традиционных социальных структур, и прежде всего патриархальной семьи и формируемого ею отношения к миру. Стал формироваться в качестве основного тип буржуазной, городской семьи со свойственными ей педагогическими принципами. В этих условиях возник вопрос о новой социальной роли женщины.  
Одним из следствий распада патриархальной семьи и традиционного семейного воспитания явились учреждения дошкольного воспитания, образцом организации которых в России стали фребелевские детские сады. А. С. Симонович, одна из русских женщин, получивших образование в Швейцарии, следующим образом описывает устройство и назначение детского сада: "Внешним образом фребелевский детский сад основан по образу большой семьи, где дети - братья и сестры, а воспитательница - ласковая, всезнающая, всегда готовая помочь мать. Таким образом, фребелевский детский сад является дополнением семейного воспитания в тех случаях, когда в семье не имеется других подходящих по- возрасту детей, когда мать не имеет достаточного времени или знания, чтобы руководить занятиями маленьких детей, когда в семье не имеется свободного для игры помещения или копа житейские условия требуют домашней тишины, которая сильно стесняет ребенка"[[13]](#footnote-13). Очень скоро все перечисленные особенности станут основными характеристиками семьи, которая сменит патриархальную.  
В приведенном описании, на наш взгляд, очень точно употреблены слова "внешним образом". Действительно, речь может идти только о внешнем сходстве детского сада ' семьей, особенно патриархальной, потому что по сути различия между ними радикальные: патриархат в воспитании сменился своеобразным матриархатом - не только ведущая роль перешла от отца к матери, но и сама фигура отца была устранена из воспитательного процесса.  
По мере того как фигура женщины-матери выдвигалась на первый план не только в семейном воспитании, но и в общественной жизни, в печальной необходимости (идея детских садов выросла из детских приютов) стали видеть социальное благо. И хотя большинство детских садов оставались скорее дневными приютами, основным мотивом деятелей общественной педагогики оставался идеал дошкольного воспитания: образованная воспитательница, садовница, которая должна если не заменить мать, то во всяком случае играть ведущую роль в воспитании ребенка, обеспечить "умственное и нравственное развитие под руководством сведущих педагогов". Утверждению этих идей при всей их привлекательности для женщин предшествовала ожесточенная полемика. Попытка Ушинского еще в 1859 году реформировать оплот российского женского образования - Смольный институт, окончилась тем, что он был вынужден покинуть свой пост и выехать за границу. Неудача была обусловлена тем, что он попытался провести в жизнь общесоциальные идеи в узкосословном, дворянском учебном заведении, то есть там, где он менее всего мог рассчитывать на успех.  
Таким образом, разрушение традиционных семейных обязанностей женщины, с одной стороны, и призывы к расширению ее образования - с другой привели к появлению нетрадиционных образовательных потребностей, которые не могли быть удовлетворены существующей системой образования. В конце 60х годов государство разрешило создание дополнительных форм женского образования, однако, по инициативе и на средства частных лиц и только с педагогическим и врачебным направлением подготовки. На этой основе был создан Клинический институт Н. В. Склифосовского и Э. Э. Эйхвальда (вольная медицинская школа), Аларчинские и Владимирские женские курсы в Петербурге, Лубянские в Москве. В 70е годы создаются Московские, Казанские, Киевские, Бестужевские (в Петербурге) высшие женские курсы. В 1893 году в Петербурге открываются Курсы воспитательниц и руководителей физического воспитания.  
*Дополнительное образование в сфере высшего образования*. "Женский вопрос" был лишь одним из многих факторов, обусловивших появление негосударственного образования. Помимо ограничений на прием женщин в учебные заведения, существовали политические, экономические, национальные, сословные, религиозные и иные ограничения, которые также способствовали возникновению негосударственных учебных заведений, решавших проблемы, касавшиеся обоих полов и имевших общесоциальное значение.  
Особенно бурное развитие общественно-педагогическое движение получило после разрешения Николая II (декабрь 1905 года) открывать частные высшие учебные заведения. В Москве на средства отставного генерал-майора А. Л. Шанявского был открыт городской народный университет (1908 г.); открываются народные университеты в Томске, Нижнем Новгороде, Киеве, Харькове. К февралю 1917 года в различных городах Российской империи насчитывалось уже 59 негосударственных высших учебных заведений. По количеству учебных заведений вольная высшая школа сравнялась с государственной, насчитывавшей 65 вузов.  
Общественный успех негосударственных учебных заведений в значительной мере был обусловлен отсутствием ограничений при приеме абитуриентов: принимались все желающие, достигшие 16летнего возраста, без различия пола. вероисповедания и национальности и даже не имеющие аттестата о среднем образовании. Появилась возможность получать или продолжать образование людям, не имеющим возможности учиться в государственной системе образования, нашли свое применение преподаватели, не имеющие или потерявшие возможность работать в ней.  
Помимо всеобщей доступности, в деятельности вольно школы проводились принципы свободы преподавания и демократизации отношений между учащимися и учащим, проявлявшиеся как в свободном выборе учебных курсов, та и в свободе их построения, выбора методов и форм обучения. Однако такая свобода покупалась не только отказом от субсидий, но и невозможностью выдачи государственных дипломов об образовании, дающих право занимать определенные должности (диплом 1 степени об окончании государственного вуза давал право на чин Х класса, коллежского секретаря, учителя гимназии, а диплом 2 степени - чин XI класса, губернского секретаря, учителя уездного училища).  
Вместе с тем несомненно, что подобные формы отвечали общественной потребности в образовании, которое с полным правом можно назвать дополнительным: слушатели шли на курсы, в школы и университеты за знаниями, которые не могло дать официальное образование, мирясь с отсутствием дипломов об окончании обучения.  
Перейдем теперь к важнейшему, ограничению, которое порождало объективную необходимость в дополнительном образовании.  
*Содержание образования как, фактор, обусловливающие развитие дополнительного образования.* Содержание образования отражало и выражало интересы сословий и оставалось основной проблемой образования на всех этапах его развития. Неудивительно, что оно постоянно оказывалось предметом споров и разногласий.  
В допетровские времена содержание образования определялось необходимостью "править церковный чин", совершать службы и обряды в известном порядке, нести в мир слово божье. В период петровских реформ проблема содержания образования решалась в отношении светского и религиозного направлений. Светское означало прежде всего пригодное для государевой службы.  
В начале XIX века проблема содержания определяется борьбой сторонников классического и реального образования. Начиная с пятидесятых - шестидесятых годов, проблема общего и профессионального образования приобретает небывалую остроту и становится одной из самых животрепещущих, в значительной степени определяя развитие негосударственного, дополнительного образования.  
С одной стороны, лучшими представителями общества провозглашается, что истинный идеал образования есть общее образование, развитие всех нравственных человеческих способностей, всех его высоких и благородных стремлений. Потребность учиться, образовываться и просвещаться должна стать такою же инстинктивною потребностью общества, как потребность питаться. Это положение созвучно современному о непрерывности образования и образовании как форме жизнедеятельности личности и общества.  
С другой стороны, звучали не менее убедительные доводы. Каждое сословие стремилось обучать своих детей тому, что необходимо в их жизни, то есть получить образование сословное. Обучение отрывало молодежь от обычной жизни, лишало семью помощника, что было особенно чувствительно для крестьянского и купеческого сословия, где дети сызмала принимали участие в домашних делах и где эта жертва должна быть возмещена как можно скорее. Купеческая, а тем более крестьянская семья не могла позволить себе длительное обучение без гарантии его практической пользы. Заметим, что одной из причин длительного существования крестьянских домашних школ и предпочтения, которым они пользовались по сравнению с государственными, была их приспособленность к условиям жизни учащихся: обучение происходило в основном в зимнее время, когда сельхозработы сведены к минимуму.  
Какая польза в общем образовании? Зачем учиться тому, из чего нельзя извлечь практической пользы? Эти вопросы не утратили своей актуальности по сей день.  
П. Ф. Каптерев[[14]](#footnote-14) выделил целый ряд причин господства прикладного образования и слабого развития общего: природная ограниченность ума, врожденная слабость и односторонность способностей учащихся; недостаток материальных средств, заставляющий как можно скорее зарабатывать свой кусок хлеба; убеждение, что вредно выводить людей с помощью высшего образования из той сферы понятий, привычек и занятий, в которой они родились; жизненные потребности общества в ограниченней, прикладной и односторонней деятельности большинства его членов; особенности некоторых специальных занятий, требующих изучения с самого раннего возраста; сословные и другие предрассудки, поверья и предубеждения отцов и целого общества; постоянно увеличивающийся объем научного материала, больше способствующий специальному, нежели общему образованию; опасность поверхностности последнего, тогда как в специальном образовании ум сосредоточивается на одной категории предметов; некоторая неясность пользы общего образования, из которого нельзя сделать "непосредственного приложения".  
Нетрудно убедиться, что каждая из причин по-разному отражала интересы различных социальных слоев и групп и для одних являлась значимой, для других - несущественной. В результате возникала сложная мозаика разнонаправленных интересов. **Развитие сферы образования и его содержание начинает определяться не столько усилиями министерства просвещения, сколько непосредственно заинтересованными потребителями подготавливаемых выпускников: военными ведомствами, министерствами внутренних дел, торговли и промышленности, земледелия, министерством юстиции, путей сообщения, купеческим сообществом.**Существовавшие учебные заведения оказывались неспособными обеспечить удовлетворение возрастающих образовательных потребностей все больших масс взрослого населения. По этой причине возникает дополнительное, внешкольное образование взрослых; соотношение основного и дополнительного образования приобретает новые измерения. Внешкольному образованию посвятили свои исследования такие видные деятели отечественного образования, как В. П. Вахтеров[[15]](#footnote-15), В. И. Чарнолуский[[16]](#footnote-16), Н. А. Рубакин[[17]](#footnote-17), Е. Н. Медынский[[18]](#footnote-18) и др.  
В рассматриваемый исторический период соотношение государственного и общественного, частного образования выступало фактически как отношение основного (формального) и дополнительного образования. Негосударственные учебные заведения оказались в большей мере практически и социально ориентированными, более открытыми всем социальным слоям населения; содержание в них было более актуальным для слушателей, чем в государственных учреждениях. **Негосударственные учебные заведения более адекватно отвечали образовательным потребностям учащихся и в этом смысле были подлинным дополнением основной, государственной системы образования.**Однако антагонизм рассматриваемых форм образования не мог продолжаться долго. Государство нуждалось в образованных людях для развития промышленности, строительства, транспорта, связи, здравоохранения, науки.  
Антагонистическое противостояние сменилось сотрудничеством (в 1911 году высшие женские курсы получили статус высших учебных заведений), при котором обе формы образования, не теряя своей специфики, могли обслуживать каждая свой социальный сектор, предлагать населению свой набор образовательных услуг.  
Частное общественное образование, пользовавшееся свободой преподавания, имевшее необходимый "человеческий материал" и бравшее на себя ответственность за риск в новом деле, давало возможность педагогического экспериментирования, разработки и проверки нового содержания, форм, методов и методик.  
Взаимозависимость и взаимодополняемость государственного и частного образования вполне осознавалась исследователями школьного дела. Так, В. И. Чарнолуский[[19]](#footnote-19) писал: частные школы должны быть передовым авангардом в общем движении школьного дела, входя необходимым звеном в систему образования и исполняя общественное дело огромной важности.

Изложенное позволяет сделать **следующие выводы:**  
**1.** Дополнительное образование возникло и развивалось вместе с основным; их взаимодействие составляет существенный аспект истории российского образования.  
**2.** Дополнительное образование рассматривается как образование, необходимое основному и во многом его определяющее; как его историческая предпосылка, условие его развития и его продолжение. Дополнительное образование понимается как образование, отличное от общего, основного, с иными образовательными потребностями, ценностями и интересами, целями и средствами достижения.  
**3.** Субъектом образовательного процесса в дополнительном образовании выступает социальный субъект (сословие, социальная группа, отдельная личность), который в тот или иной исторический период или в настоящее время не является основным и доминирующим в обществе.  
**4.** 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 н формами обучения, отвечающими образовательным потребностям, тем более различными, чем больше различаются сферы деятельности, в которых они возникают.

**§ 3. 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.

Основоположник андрагогики М.Ш.Ноулз основные различия между андрагогической и педагогической моделями обучения видит в следующем:

Андрагогическая

Модель

Педагогическая Модель

**Самосознание**

**обучающегося**

**Осознание возрастающей самоуправляемости**

**Ощущение**

**зависимости**

**Опыт**

**обучающегося**

**Богатый источник обучения**

**Малая**

**ценность**

**Определяется задачами по развитию личности и овладению соц.ролями**

**Готовность**

**обучающегося**

**к обучению**

**Определяется физиологическим**

**развитием и соц.принуждением**

**Немедленное**

**Применение**

**полученных**

**знаний**

**Отсроченное, отложенное**

**На решение проблем**

**Ориентация**

**в обучении**

**На учебный**

**предмет**

**Неформальный, основанный на взаимном уважении и совместной**

**работе**

**Формальный, ориентированный на авторитет преподавателя, конкурентный**

**Психологический**

**климат обучения**

**Совместно с обучающимся**

**Планирование учеб.процесса**

**Преподавателем**

**Совместно с обучающимся**

Определение потребностей обучения

**Преподавателем**

**Совместно с обучающимся**

**Преподавателем**

**Формулирование целей обучения**

**В зависимости от готовности обучающегося к обучению, проблем.единицы**

**Логика учебного предмета, содержательные единицы**

Построение учеб.процесса

**Технология поиска нов.знаний на основе опыта**

Учебная деятельность

**Технология передачи знаний**

**Преподавателем**

**Совмест.определение нов.учеб.потребностей, совмест.оценка программ обучения**

**Оценка**

На базе этих основных положений андрагогики и предлагается стоить 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[[20]](#footnote-20), 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.

**§ 4. 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)[[21]](#footnote-21).

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.

**§ 5. 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[[22]](#footnote-22)\*:

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.

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. Контектстность 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.

§ **6. 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[[23]](#footnote-23), корректное применение педагогических и андрагогических принципов (моделей) обучения в зависимости от возраста можно представить следующим образом:

ВОЗРАСТНЫЕ КРИТЕРИИ

ПРИМЕНЕНИЯ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Высокая

Корректное применение педагогической модели

Некорректное применение педагог.модели (более коррект. применение анраг.модели)

Корректное применение андраг.модели

Степень зависимости

Низкая

Юность 18

1 Детство

Взрослость

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[[24]](#footnote-24)\*; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

*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[[25]](#footnote-25)\**. Стремление к безотлагательной реализации полученных ЗУНКов понуждает людей к выбору именно таких путей обучения. В этом случае также рекомендуется использовать технологические действия обучения взрослых.

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.

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 хотим подчеркнуть, что автор не согласен с позицией Ноулза, рассматривающего андрагогику как отдельную от педагогики науку. 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.** Дополнительное образование возникло и развивалось вместе с основным; их взаимодействие составляет существенный аспект истории российского образования.  
**2.** Дополнительное образование рассматривается как образование, необходимое основному и во многом его определяющее; как его историческая предпосылка, условие его развития и его продолжение. Дополнительное образование понимается как образование, отличное от общего, основного, с иными образовательными потребностями, ценностями и интересами, целями и средствами достижения.  
**3.** Субъектом образовательного процесса в дополнительном образовании выступает социальный субъект (сословие, социальная группа, отдельная личность), который в тот или иной исторический период или в настоящее время не является основным и доминирующим в обществе.  
**4.** 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 н формами обучения, отвечающими образовательным потребностям, тем более различными, чем больше различаются сферы деятельности, в которых они возникают.

**5.** 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[[26]](#footnote-26)\*; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

**6.** 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.

**7.** 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.

**8.** 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.

**9.** 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 II. Практическое изучение видов, форм и уровней дополнительного образования взрослых.**

**§ 1. Виды и формы андрагогического обучения**

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.



1. **Лекции** ДО, в отличие от традиционных аудиторных, исключают живое общение с преподавателем. Однако, имеют и ряд преимуществ. Для записи лекций используются дискеты 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.
2. **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.
3. **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, ГИС[[27]](#footnote-27)-технологий, имитационного моделирования и т.д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.
4. **Контрольные работы ДО** - это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемым учебного материала.

**Сравнительная таблица форм андрагогического обучения**

Из вышеприведённой таблицы очевидно, что выбор той или иной формы андрагогического обучения зависит в основном от следующих факторов[[28]](#footnote-28)\*:

* Объём материала, которым слушатель хотел бы овладеть за время обучения
* Время, которое слушатель готов потратить в день на обучение
* Время, за которое слушатель хотел бы усвоить определённый объём материала
* Место, в котором проводится обучение –слушатель волен решать не только какой объём знаний и за какой срок он хочет получить, но и где он станет обучаться.
* Вопрос финансирования –слушателю нужно до начала обучения твёрдо знать, на какие затраты он готов пойти ради приобретения ЗУНков в той или иной сфере знаний.

Опираясь в сравнении различных форм обучения на вышеперечисленные факторы, мы приходим к выводу, что идеальной, т.е. универсальной формы непрофессионального андрагогического обучения не существует. Перед тем, как выбрать ту или иную форму образования мы рекомендуем слушателю расставить 5 факторов в порядке релевантности, и исходя из них оценивать тот или иной конкретный курс, после чего принимать решение об участии или неучастии в нём.

**Примеры наиболее популярных курсов**

### **Курсы английского языка при МГИМО**

### Курсы не являются подготовительными для поступления в МГИМО. Принимаются все желающие независимо от возраста и уровня подготовки по английскому языку.

### Курсы многоуровневые. По мере поступления заявок формируются группы из учащихся одного уровня. Для определения уровня предусмотрено бесплатное письменное диагностическое тестирование. Это тестирование проводится в удобное для потенциального учащегося время в течение 20-30 минут.

Всего выделяются 6 уровней владения английским языком. Обучение на каждом уровне рассчитано на 100 академических часов, что соответствует трём месяцам занятий на курсах.

Занятия в группе начинаются, когда записываются 4-6 человек. Занятия проходят в здании МГИМО во второй половине дня. Начало занятий, как правило, в 16:30-17:00, продолжительность - 4 академических часа. Все занятия проводят высококвалифицированные преподаватели МГИМО. Используются современные версии традиционных методик преподавания иностранных языков. Занятия обычно проходят в лингафонных и мультимедийных аудиториях.

Стоимость обучения на одном уровне (три месяца занятий) - 450 у.е. С учащимся заключается договор.

Последний набор в каждом учебном году – в конце марта.

Возможны также занятия по заказу фирм и предприятий по тематике, близкой профилю МГИМО.

Центр делового английского языка

     Основная задача курса связана с приобретением и углублением профессиональных знаний и совершенствованием навыков, полученных на предшествующих этапах изучения английского языка.  
      Программа обучения и учебный материал построены таким образом, чтобы обеспечить обучение слушателей деловому английскому языку с максимальным охватом сфер его применения в коммерческой и внешнеэкономической деятельности. Программа также предусматривает корректирующий курс общеязыковой практики.  
      Учебный материал распределен на три крупных блока с множеством подразделов, которые позволяют выстраивать комплексные профессионально-ориентированные курсы, адаптированные к потребностям и возможностям слушателей ЦДА. Время занятий определяется по договоренности слушателей и преподавателя. Число слушателей в группах до 7 человек.  
      Блоки включают:  
- курс коммерческого английского языка (коммерческая, банковская, транспортная, страховая и пр. корреспонденция и документация, аудио и видео материалы по деловому английскому, диалоги для двустороннего перевода деловых переговоров и т.д.); - курс экономического английского языка (тексты экономической тематики для устного и письменного перевода, реферирования и аннотирования, рассчитанные на разные уровни языковых и фоновых знаний; аудио и видео курс по экономической проблематике; специализированные курсы по темам: маркетинг, страхование, бухучет, транспорт, валютно-кредитные отношения и т.д.; учебный материал для ведения дискуссии на экономические темы); - курс общеязыковой практики, разработанный для начинающего, продолжающего и продвинутого уровней.  
      Программа предусматривает обучение слушателей в течение двух-трех семестров (140–210 академических часов). Обучение платное.  
      Обучение проводится в группах, сформированных по уровню знаний слушателей, определяемому по результатам тестирования.  
      Занятия проводятся в здании МГИМО по следующим схемам (по выбору):  
2 раза в неделю (для продолжающих): 1-е занятие по деловому английскому, 2-е занятие по общему языку (корректирующий курс)  
2 раза в неделю (для продолжающих): 1-е и 2-е занятие делового английского  
2 раза в неделю (для начинающих): спецкурс делового английского и общего языка  
1 раз в неделю (для продолжающих): 1 занятие делового английского

Курсы в Центре Компьютерного Обучения «Специалист» при МГТУ им. Баумана

Все слушатели Центра Компьютерного Обучения получают самый широкий спектр услуг:

# Основные услуги Центра

* Обучение по типовым программам  
  Этот вид обучения отличается оптимальным соотношением "качество/цена". Регулярно набираются группы более чем по 200 различным курсам.
* Групповое и индивидуальное обучение по заказным программам  
  Если интересующего Вас курса нет среди типовых программ или Вас не устраивает стандартный режим занятий, Вы можете заказать индивидуальное обучение. Мы готовы провести его в любом месте, в любое время, по любой программе в области информационных технологий, для любого количества человек. Наши преподаватели и методисты помогут Вам с составлением программы, чтобы обучение было максимально эффективным.
* Корпоративное обучение  
  Мы разработаем индивидуальную программу развития персонала Вашей компании, проведем специализированное интенсивное обучение для сотрудников разных уровней, работающих в различных секторах российского рынка. Нам доверяют обучение своих сотрудников более 3000 организаций.
* Авторизованное тестирование и сертификация  
  Вы можете подтвердить полученные знания, сдав международные сертификационные экзамены в нашем центре тестирования. Сертификационные экзамены были разработаны при непосредственном участии специалистов, работающих в индустрии информационных технологий, и отражают реальный опыт использования программных продуктов компаниями во всем мире.
* Бесплатное тестирование и сертификация через Интернет  
  Единственный в России проект бесплатного тестирования и сертификации пользователей и специалистов через Интернет с выдачей реальных сертификатов. Основная задача сервера - профессиональная оценка Ваших знаний в области информационных технологий для выбора программы обучения. Он используется для контроля знаний, как при записи на курсы так и в процессе обучения. Также сервер тестирования применяется для определения уровня знаний не только кандидатов при приеме на работу, но и сотрудников компаний.
* Дистанционное обучение  
  Возможность учиться на сертифицированных курсах Microsoft, Autodesk, Certified Internet Webmaster есть у любого, имеющего доступ в Internet и проживающего в любой точке земного шара. Занятия могут проходить на работе, без отрыва от производства, или дома, в комфортной обстановке. Вы получите максимум удобства и при этом сэкономите время и деньги.
* Служба подбора персонала и служба трудоустройства для выпускников  
  С 1994 г. в Центре работает служба персонала (лиц.№000378), которая занимается трудоустройством выпускников Центра и подбором персонала для организаций. Услуги службы бесплатны как для соискателей, так и для работодателей.

# Дополнительные услуги для всех слушателей Центра

До начала обучения

* Профессиональная консультация по подбору оптимального набора курсов и направления обучения
* Составление индивидуального графика обучения (точный график известен на 6 месяцев вперед)
* Бронирование номеров в московских гостинцах, расположенных рядом с местом проведения занятий (бесплатная услуга для слушателей авторизованных курсов)

Во время обучения

* Гарантированно удобное расписание  
  Обучение по большинству курсов проходит по рабочим дням 3 или 5 раз в неделю по четыре академических часа. Вы можете выбрать для себя удобное время занятий: утро (с 10:00 до 13:10), день (с 14:00 до 17:10) или вечер (с 18:00/19:00 до 21:00). Есть также субботние группы. Обучение по фирменным курсам Microsoft и Autodesk проходит ежедневно с 10:00 до 17:30 или в вечернее время.
* Первоклассная техническая база  
  Эффективное использование времени на занятиях обеспечивают современные быстродействующие компьютеры, разработанная в Центре многоуровневая система защиты от сбоев позволяет исключить потери учебного времени. 50 компьютерных классов, рассчитанных на 600 учебных мест, имеют скоростной выход в Интернет и расширенный комплект периферийного и учебно-демонстрационного оборудования, в том числе проекторы и электронные доски.
* Профессиональные преподаватели  
  Преподаватели Центра обладают богатым опытом по своей специальности и в смежных областях. Их квалификация подтверждена международными фирменными сертификатами самого высокого уровня. Это авторизованные инструкторы Microsoft, авторизованные инструкторы MOUS и сертифицированные специалисты Adobe, Autodesk, A+. В своей работе они опираются на проверенную временем методику интенсивной подготовки широкого круга слушателей.
* Комфортные условия  
  Обучение - всегда труд, всегда - напряжение Ваших сил. Мы делаем всё, чтобы процесс обучения был для Вас максимально комфортным. Вежливые и внимательные преподаватели и менеджеры, комфортабельные аудитории Центра с системами климат-контроля, хорошее освещение, библиотека, развитая сеть комнат отдыха, буфетов, кафе и столовых - всё служит Вам, всё помогает Вам получить прочные и нужные знания. Слушателям сертифицированных курсов бесплатно предоставляются дополнительные услуги: в дневное время обучения бесплатно предоставляются услуги спортивного комплекса и бизнес-центра (телефон, факс, Интернет), бизнес-ланч или ужин в ресторане, кофе-брейки.
* Бесплатные дополнительные часы для самостоятельной работы  
  Для повышения эффективности учебного процесса в Центре Компьютерного Обучения при МГТУ им. Н.Э.Баумана, слушателям бесплатно предоставляются дополнительные часы самостоятельной работы в компьютерных классах Центра под руководством оператора.

После окончания обучения

* Бесплатные консультации в течении 6 месяцев по теме курса
* Консультации по подготовке к сертифицированному экзамену (бесплатная услуга для слушателей авторизованных курсов)
* Пакет скидок в компаниях-партнерах (компьютеры, ПО, книги, услуги)

# Дополнительно для организаций

* Персональный менеджер  
  Профессиональный менеджер поможет быстро подобрать необходимую именно Вашей организации программу, оптимальное время и сроки обучения, а также окажет всестороннюю помощь Вашим сотрудникам во время обучения.
* Полный пакет документов  
  Работа с организацией подразумевает оформление полного пакета документов, включающего в себя договор на обучение (по желанию  в него может быть включена копия лицензии), оригинал счета. После окончания обучения слушатель вместе со свидетельством получает счет-фактуру и акт об окончании работ.
* Тестирование слушателей  
  По желанию организации-заказчика, наши преподаватели разработают специализированные тесты для определения уровня знаний сотрудника до и после обучения, что позволяет подобрать оптимальную программу курса и проконтролировать полученные знания. Проведение тестирования возможно как в нашем Центре или на территории заказчика, так и дистанционно (через Internet).
* Выездной компьютерный класс   
  Организация-заказчик, планирующая обучение сотрудников на своей территории, может не беспокоится об организации учебного класса. Все учебное оборудование - от компьютеров и мебели до маркерных досок и проекторов - может быть предоставлено Центром. Специальный выездной класс будет доставлен и установлен нашими специалистами на территории организации.
* Дополнительные скидки  
  Для организаций, постоянно обучающих своих сотрудников на базе Центра, предусмотрена широкая система скидок.
* Гарантия сохранения средств  
  Центр гарантирует организации сохранность средств, вложенных в обучение специалистов. Если специалист, прошедший обучение в нашем Центре, в течение года после окончания обучения увольняется по собственному желанию, организация-заказчик может бесплатно обучить на тех же курсах другого специалиста.
* Возможность заменить слушателя  
  Если сотрудник, обучающийся от организации срочно вынужден уехать в командировку или, не дай бог, заболел, организация может заменить его другим сотрудником без дополнительной оплаты
* Отчет о посещаемости  
  По желанию руководства или ответственного за обучение в Вашей организации мы предоставляем сведения о посещаемости сотрудником занятий и общей успеваемости по программе курса
* Встреча в аэропорту и доставка до гостиницы   
  Бесплатная услуга для иногородних слушателей авторизованных курсов
* Услуги спортивного комплекса (тренажеры, бассейн и др.)   
  Бесплатная услуга для иногородних слушателей авторизованных курсов

# Дополнительно для частных лиц

* Служба трудоустройства  
  Служба трудоустройства Центра работает с 1995 г. и занимается трудоустройством выпускников  в коммерческих и государственных организациях Москвы и Московской области. Лицензия № 000378
* Скидки до 40% от базовой цены  
  Для частных лиц, оплачивающих свое обучение самостоятельно, действуют специальные цены - на 30-40% ниже базовых цен (цен для организаций)
* Дополнительные скидки...  
  ...для постоянно обучающихся, для слушателей дневных групп, обладателей дисконтных карт, слушателям индивидуальной формы обучения, студентов, школьников, слушателям от Центров Занятости, многодетным семьям, военнослужащим, инвалидам и т.д.
* Кредит на обучение...  
  Теперь Вам не надо копить на свое обучение и Вы можете спланировать свое обучение на год вперед.

**§ 2. Практическое изучение видов и форм андрагогического образования (Анализ результатов анкетирования и интервьюирования)**

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, их сравнение с формами и методами обучения школьников.

В ходе практического исследования автор изучил различные формы и уровни дополнительного образования, предлагаемые на сегодняшний день на рынке образовательных услуг России (см. список в Приложении 5).

Несмотря на относительно обширный перечень форм дополнительного образования, представленный в Приложении 5, формы и уровни дополнительного образования, в основном, сводятся к описанным в 1-ой главе данной работы.

Кроме того, хотелось бы отметить неразработанность, а иногда и полное отсутствие программ различных курсов, специально подготовленных кадров преподавательского состава, методической поддержки и т.п.

# Для решения задач исследования взрослым (в количестве 60-ти человек), когда-либо сталкивавшимся на практике с теми или иными формами андрагогического обучения 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

□ Разные цели учащихся

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

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

**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 уровню знаний того или иного слушателя. Но 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 | 60 |
| Возраст | 19-55 |
| Женщин | 27 |
| Мужчин | 33 |
| Образование | |
| Высшее | 30 |
| Неоконченное высшее | 21 |
| Среднее специальное | 9 |
| Из них | |
| Обучались по 1-ой форме дополнительного образования | 15 |
| Обучались по 2-ум формам дополнительного образования | 18 |
| Обучались по 3-м и более формам дополнительного образования | 27 |
| Курсы | 60 |
| Интенсивы | 24 |
| Погружение | 18 |
| Стажировки | 24 |
| Самообразование | 15 |
| Дистанционное обучение | 0 |
| Причины выбора курса | |
| Краткие сроки | 21 |
| Возможность сразу применить полученные знания на практике | 39 |
| Перспективы дальнейшего карьерного роста | 33 |
| Социальная значимость | 3 |
| Что-то другое | 24 |
| Отрицательные моменты курсов | |
| Отсутствие материальной базы или её устарелость | 0 |
| Неудобное время занятий | 15 |
| Неудобное расположение здания, в котором проводились занятия | 27 |
| Темы не были должным образом отработаны | 18 |
| Слишком большая группа | 9 |
| Разные цели учащихся | 30 |
| Что-то другое | 12 |

Таким образом:

* Формой дополнительного образования, пользующаяся наибольшей популярностью среди респондентов, являются курсы, что свидетельствует не только и не столько об оптимальности данной формы в сравнении с остальными, сколько о широкой распространённости и хорошо проводимой рекламной кампании курсов.
* Из тех респондентов, которые кроме курсов имеют опыт обучения методом погружения или посещали интенсивы, все назвали наиболее эффективной для себя соответственно интенсивы или погружения –получается, что курсы не выдерживают сравнения по эффективности с этими двумя формами андрагогического обучения, т.е. наше предположение о происхождении популярности курсов, сделанное в предыдущем пункте, скорее всего верно.
* Наиболее распространённой причиной выбора того или иного курса является возможность сразу применить полученные знания на практике, а также перспективы дальнейшего карьерного роста. Лишь немногие респонденты выбирали курсы для дальнейшего развития каких-то личностных характеристик. Таким образом, непрофессиональное андрагогическое обучение тесно связано с проблемами продвижения по службе и является по сути околопрофессиональным. 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 трём 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 расположении зданий, в которых проводятся занятия, а также о составе групп с точки зрения целей, которыми руководствовались слушатели при выборе данного курса (более подробно этот вопрос рассмотрен в самом начале данной части). Кроме того, что 14% опрошенных не были довольны методикой отработки тем, многие в пункте «Что-то другое» отмечали неподготовленность, некомпетентность или неумение преподать материал преподавателями. Данный показатель лишний раз доказывает актуальность темы, выбранной нами для исследования в данной работе.
* Из-за непопулярности дистанционного обучения в нашей стране мы не смогли найти ни одного респондента, который имел бы опыт обучения по данной форме, поэтому все наши выводы не относятся к этому виду обучения.

Подводя общий итог проведённого исследования, мы хотим подчеркнуть, что практический анализ подтвердил в целом нашу гипотезу. Мы стремились выявить как положительные, так и отрицательные стороны организации форм андрагогического обучения в нашей стране. Результаты нашего исследования позволяют нам ещё раз подчеркнуть недостаточность внимания, уделяемого на сегодняшний день проблеме подготовки педагогов, специализирующихся на непрофессиональном образовании взрослых, а также отсутствие государственной поддержки (государственного стандарта дополнительного образования не существует), что отражается непосредственным образом на качестве преподавания на различных курсах и т.п.

**Выводы:**

1. Идеальной, т.е.универсальной формы непрофессионального андрагогического обучения не существует. Перед тем, как выбрать ту или иную форму образования мы рекомендуем слушателю расставить 5 факторов в порядке релевантности, и исходя из них оценивать тот или иной конкретный курс, после чего принимать решение об участии или неучастии в нём.
2. Существующие формы непрофессионального андрагогического обучения полностью отвечают потребностям в образовании, возникающим у взрослых с совершенно разными целями и мотивами, приводящими их к дополнительному образованию.
3. Не существует оптимальной и универсальной формы непрофессионального андрагогического обучения, каждый раз при выборе той или иной формы следует руководствоваться определёнными параметрами, которые мы попытались вывести в процессе нашего исследования.
4. Некоторые формы дополнительного андрагогического обучения, уже получившие широкое распространение на Западе, как то самообразование и дистанционное обучение, пока не пользуются популярностью в нашей стране. Данный факт можно объяснить новизной данных форм для нашей системы образования, а также недостаточной информированностью потенциально заинтересованных лиц в данной области.

**4)** **Заключение**

По завершении нашего исследования хотим подчеркнуть, что исследование непрофессионального образования взрослых является актуальным вопросом, рассмотрение которого в данной работе позволяет нам говорить о недостаточности внимания, уделяемого ему в современной педагогике.

Современное общество с его постоянным расширением различных сфер знаний требует от индивидуума постоянного совершенствования профессиональных и околопрофессиональных ЗУНков. Соответственно, существует всё возрастающая потребность в профессиональных педагогах, способных содействовать индивидууму в его стремлении к получению новых знаний. Но пока учреждений, которые готовили бы таких педагогов, а точнее, андрагогов, просто не существует. Поэтому автор после проведённых теоретических и практических исследований хотел бы **порекомендовать** создание на факультетах педагогических учебных заведений соответствующего семинара или спецкурса для студентов старших курсов и слушателей магистратуры, которые хотели бы впоследствии заниматься образованием взрослых.

Мы считаем, что цели нашей работы, состоявшие во всестороннем изучении и настолько широком исследовании темы образования взрослых, насколько это позволяет объём данной работы, в основном были достигнуты.

Проведённое исследование позволило сделать следующие **выводы**:

**1.** Дополнительное образование возникло и развивалось вместе с основным; их взаимодействие составляет существенный аспект истории российского образования.  
**2.** Дополнительное образование рассматривается как образование, необходимое основному и во многом его определяющее; как его историческая предпосылка, условие его развития и его продолжение. Дополнительное образование понимается как образование, отличное от общего, основного, с иными образовательными потребностями, ценностями и интересами, целями и средствами достижения.  
**3.** Субъектом образовательного процесса в дополнительном образовании выступает социальный субъект (сословие, социальная группа, отдельная личность), который в тот или иной исторический период или в настоящее время не является основным и доминирующим в обществе.  
**4.** 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 н формами обучения, отвечающими образовательным потребностям, тем более различными, чем больше различаются сферы деятельности, в которых они возникают.

**5.** 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[[29]](#footnote-29)\*; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями).

**6.** 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.

**7.** 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.

**8.** 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.

**9.** Эффективность обучения в андрагогической модели 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.

**10.** Идеальной, т.е.универсальной формы непрофессионального андрагогического обучения не существует. Перед тем, как выбрать ту или иную форму образования мы рекомендуем слушателю расставить 5 факторов в порядке релевантности, и исходя из них оценивать тот или иной конкретный курс, после чего принимать решение об участии или неучастии в нём.

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

**12.** Не существует оптимальной и универсальной формы непрофессионального андрагогического обучения, каждый раз при выборе той или иной формы следует руководствоваться определёнными параметрами, которые мы попытались вывести в процессе нашего исследования.

**13.** Некоторые формы дополнительного андрагогического обучения, уже получившие широкое распространение на Западе, как то самообразование и дистанционное обучение, пока не пользуются популярностью в нашей стране. Данный факт можно объяснить новизной данных форм для нашей системы образования, а также недостаточной информированностью потенциально заинтересованных лиц в данной области.

Проведённое исследование позволило нам понять, что проблема непрофессионально образования взрослых очень обширна. Автор отдаёт себе отчёт в том, что рассмотреть все вопросы данной темы в рамках одной дипломной работы не представляется возможным –вопрос непрофессионального образования взрослых требует дополнительных подробных исследований, особенно это касается таких нетрадиционных для нашей системы образования форм андрагогической модели обучения, как дистанционное обучение и самообразование.

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
  + Взрослым людям, которые хотят получить непрофессиональное дополнительное образование
  + Организаторам различных форм андрагогического обучения.

#### 5) Приложение

Дополнительное образование в России

(список тематик курсов, которые автор смог найти в предложениях различных учебных заведений и центров обучения)

# Автодело, вождение автомобиля

Бухгалтерский учёт, валютные операции, аудит

Иностранные языки

Компьютерные знания

Медицина

Международный бизнес

Обучение родителей

Охрана, безопасность

Оценщик

Парикмахерское дело и косметология

Педагогика

##### Практическая психология

Развитие интеллекта

Секретари-референты, менеджеры

Таможенные брокеры

Технические и строительные специальности

Фотомодели и манекенщицы

Швейное дело

Многопрофильные курсы

# Библиография

1. Змеёв С.И. «Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов», М.: Флинта: Наука,1999 г.
2. Интернет-сайт http://www.ncstu.ru/content/\_docs/pdf/conf/past/2002/human/02/11.pdf
3. Каптерев П.Ф., «Антология гуманной педагогики. Каптерев», Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001 г.
4. А. Митина, «Дополнительное образование в России» (Исторический аспект)., журнал «Новые знания» №2 2000 г.
5. Интернет-сайт «Дополнительное образование» http://www.deol.ru/education/add/index.htm
6. Интернет-сайт «Общество «Знание» России» http://www.znanie.org/obrazovanie/index.html
7. Махлин М., "Особенности взрослых учащихся"., журнал «Новые знания» №4 2000 г.
8. Вербицкий А., "Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход".Статья 1., журнал «Новые знания» №1 2001 г.
9. Вербицкий А., "Психолого-педагогические основы образования взрослых: контекстный подход".Статья 2., журнал «Новые знания» №2 2001 г.
10. Ильин Г., "Качество дополнительного профессионального образования"., журнал «Новые знания» №1 2001 г.
11. Кулюткин Ю., Мушталинская И.,"Педагогическая рефлексия в образовательной деятельности взрослых"., журнал «Новые знания»№4 2001 г.
12. Смирнов В.И., «Общая педагогика. Учебное пособие»., М.: Логос, 2002 г.
13. Сластенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н., «Общая педагогика. Часть 1»., М.: Владос, 2002 г.
14. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н., «Общая педагогика. Часть 2»., М.: Владос, 2002 г.
15. Столяренко Л. Д., «Педагогика»., М.: Феникс, 2003 г.
16. Змеёв С.И., «Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых», М.: ПЕР СЭ, 2003 г.
17. Интернет-сайт МГИМО http://www.mgimo.ru/
18. Интернет-сайт Центра компьютерного обучения «Специалист» при МГТУ им. Баумана http://www.specialist.ru/
19. Большая Советская Энциклопедия на интернет-сайте http://www.yandex.ru
20. Интернет-сайт «Российское образование. Федеральный портал» http://www.edu.ru
21. «Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект)» Под ред. З.И. Равкина. - М.: ИТПиО РАО, 1995 г.
22. И.П. Подласый. «Педагогика». – М.: Владос, 1999 г.
23. Лернер И.Я. «Дидактические основы методов обучения»., М.,

1981 г.

1. Змеёв С.И. «Кому на Руси учится хорошо»., журнал «Новые знания» №4 2001 г.
2. Интернет-сайт Сибирской Ассоциации Образования Взрослых http://saov.krs.ru
3. Нефёдова В. И. «Андрагогическая составляющая постдипломного образования руководящих кадров», интернет-сайт http://manager.fio.ru/getblob.asp?id=10002797
4. Интернет-сайт «Система дополнительного профессионального образования» http://www.gain.ru/Index.htm
5. Интернет-сайт http://www.mifp.ru/pedagogika/course/mod1\_2.htm
6. Змеев С.И. «Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: Дис. ... д-ра пед. наук.» - М., 2000
7. Барыбин А.В., статья «Педагогические условия изучения иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования взрослых» с Интернет-сайта http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=1&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=266
8. Громкова М. «Андрагогика на службе кадровика»., журнал «Служба кадров» №4, 2003 г.
9. Колесникова И.А. «Основы андрагогики»., М.: Академия, 2003 г.
10. Евгения Полякова, статья «Надо ли учиться после тридцати?» с Интернет-сайта http://www.become.ru/articles/6
11. Интернет-сайт «Become.ru –всё об образовании» http://www.become.ru/
12. Чикуров О., статья «Образование взрослых как ведущий фактор демократизации общества» с Интернет-сайта http://ngo.pskovregion.org/vd/13-08-2000-01.shtml
13. Вахтеров В.П. «Избранные педагогические сочинения» - М.: Педагогика. 1987 г.
14. Чарнолуский В. И. «Спутник народного учителя и деятеля народного образования», СПб., 1903 г.
15. Рубакин Н.А. «Как заниматься самообразованием» М.: Сов.Россия,1962 г.
16. Медынский Е.Н. «История педагогики» Учеб. для студ. пед. ин-тов М.: Просвещение 1982 г.

*СЛОВАРЬ:*

1. Общение - der Umgang, die Kommunikation
2. Андрагогика –die Andragogik
3. Формы обучения –die Bildungsformen
4. Стиль общения - die Umgangsart
5. Методическая поддержка –die didaktische Unterstützung
6. Цели обучения –die Bildungsziele
7. Андрагогическая модель обучения -das andragogische Bildungsmodell
8. Затруднения общения - die Kommunikationsstörungen
9. Конфликт - der Konflikt
10. Личность - die Persönlichkeit
11. Межличностные отношения - die zwischenmenschlichen Beziehungen
12. Непонимание - das Missverstandnis
13. Коммуникативные ошибки - die Kommunikativsfehler
14. Самооценка - die Selbsteinschätzung
15. Самоуважение - die Selbstachtung
16. Уверенность в себе - die Selbstsicherheit, das Selbstvertrauen
17. Воспитание - die Erziehung
18. Избежание - die Vermeidung
19. Совершенствование -die Vervollkommnung
20. Приспособление - die Anpassung
21. Экспериментальные исследования - die experimentelle Untersuchung
22. Опрос - die Umfrage
23. Опросник - der Fragebogen
24. Заполнять анкету - einen Fragebogen ausfüllen
25. Анализировать результаты исследования - Forschungsergebnisse analysieren
26. Дипломная работа - die Diplomarbeit
27. Индивидуальный подход - individuelle Behandlung
28. Оценка - die Schätzung, die Bewertung
29. Оценивать - anerkennen, schätzen, würdigen
30. Отметка - die Note
31. Демократический - demokratisch

1. \* безработица, вызванная постоянными изменениями в размещении ресурсов общества между видами и сферами производства товаров и услуг. Эти изменения меняют требования к квалификации, знаниям, навыкам. В результате наниматель не находит нужного ему работника, а работник - нанимателя, хотя работник сохраняет достаточную квалификацию, но для выполнения уже не требующихся обществу работ. Сегодня фрикционную безработицу считают той ценой, которую общество должно платить за поддержание эффективности экономики, за постоянное обновление производства в угоду меняющимся запросам граждан. Главным признаком такой безработицы является ее небольшая продолжительность. [↑](#footnote-ref-1)
2. \*\* безработица, вызываемая крупными структурными изменениями в экономики, когда общество избавляется от устаревших предприятий, подотраслей, иногда даже целых отраслей, что влечет исчезновение большого числа рабочих мест для тех, кто там работал раньше. Избежать структурной безработицы невозможно. Она сопровождается ожесточенным сопротивлением профсоюзов, пытающихся сохранить рабочие места, удлинить сроки коллективных договоров и т. д. Подобные действия профсоюзов усиливают инерционность рынка труда, но не решают проблему. Социальная защита людей пострадавших от структурной безработицы, максимально возможное снижение ее продолжительности обычно находятся в центре государственной политике занятости. [↑](#footnote-ref-2)
3. Змеёв С.И. «Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов», М.: Флинта: Наука,1999 г. [↑](#footnote-ref-3)
4. По материалам интернет-сайта: http://www.ncstu.ru/content/\_docs/pdf/conf/past/2002/human/02/11.pdf [↑](#footnote-ref-4)
5. По материалам интернет-сайта http://www.ncstu.ru/content/\_docs/pdf/conf/past/2002/human/02/11.pdf [↑](#footnote-ref-5)
6. А. Митина, «Дополнительное образование в России» (Исторический аспект)., «Новые

   знания» №2 2000 г. [↑](#footnote-ref-6)
7. [↑](#footnote-ref-7)
8. Каптерев П.Ф., «Антология гуманной педагогики. Каптерев», Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001 г. [↑](#footnote-ref-8)
9. Пирогов Н.И., «Вопросы жизни», «Морской сборник» №9, 1856 г. [↑](#footnote-ref-9)
10. Каптерев П.Ф., «Антология гуманной педагогики. Каптерев», Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001 г. [↑](#footnote-ref-10)
11. Пирогов Н.И., «Вопросы жизни», «Морской сборник» №9, 1856 г. [↑](#footnote-ref-11)
12. А. Митина, «Дополнительное образование в России» (Исторический аспект)., «Новые

    знания» №2 2000 г. [↑](#footnote-ref-12)
13. А. Митина, «Дополнительное образование в России» (Исторический аспект)., «Новые

    знания» №2 2000 г. [↑](#footnote-ref-13)
14. Каптерев П.Ф., «Антология гуманной педагогики. Каптерев», Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001 г. [↑](#footnote-ref-14)
15. Вахтеров В.П. «Избранные педагогические сочинения» - М.: Педагогика. 1987 г. [↑](#footnote-ref-15)
16. Чарнолуский В. И. «Спутник народного учителя и деятеля народного образования», СПб., 1903 г. [↑](#footnote-ref-16)
17. Рубакин Н.А. «Как заниматься самообразованием» М: Сов.Россия,1962 г [↑](#footnote-ref-17)
18. Медынский Е.Н. «История педагогики» Учеб. для студ. пед. ин-тов М.: Просвещение 1982 г. [↑](#footnote-ref-18)
19. Чарнолуский В. И. «Спутник народного учителя и деятеля народного образования», СПб., 1903 г. [↑](#footnote-ref-19)
20. Змеёв С.И. «Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов», М.: Флинта: Наука,1999 г. [↑](#footnote-ref-20)
21. Змеёв С.И. «Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов», М.: Флинта: Наука,1999 г. [↑](#footnote-ref-21)
22. \* Здесь перечисляются не все общие для педагогической и андрагогической моделей принципы (не указываются общедидактические принципы наглядности, доступности, научности, сознательности и т.п., которые подробно рассмотрены в педагогической литературе) [↑](#footnote-ref-22)
23. Змеёв С.И. «Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов», М.: Флинта: Наука,1999 г. [↑](#footnote-ref-23)
24. \* ЗУНК –знания, умения, навыки [↑](#footnote-ref-24)
25. \* Эти и другие формы обучения будут рассмотрены более подробно на конкретных примерах и проанализированы во второй главе нашей работы [↑](#footnote-ref-25)
26. \* ЗУНК –знания, умения, навыки [↑](#footnote-ref-26)
27. ГИС - гибкие информационные системы - АМ. [↑](#footnote-ref-27)
28. \* Данные факторы выделены лично автором в ходе теоретического и практического анализа различных форм андрагогического обучения. [↑](#footnote-ref-28)
29. \* ЗУНК –знания, умения, навыки [↑](#footnote-ref-29)