



Человек и образование 2013-2024

ISSN 2079-8784

URL - <http://ras.jes.su>

Все права защищены

Выпуск 2 (71) Том . 2022

Образовательные программы для взрослых как инструмент личностного роста: векторы конструирования

Коробкова Елена Николаевна

*Доцент кафедры социально-педагогического образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
Российская Федерация, Санкт-Петербург*

Мухлаева Татьяна Всеволодовна

*Ведущий научный сотрудник, Филиал института управления образованием
Российской академии образования в Санкт-Петербурге
Российская Федерация, St. Petersburg*

Аннотация

Программное планирование в образовании взрослых - один из основных видов деятельности персонала, работающего в этой сфере, тем не менее оно недостаточно изучено в России. В последние годы в ряде стран активно проводятся исследования на эту тему, публикуются результаты, включающие методологию конструирования образовательных программ, принципы программного планирования и т.д. Данная статья ставит целью внести вклад в исследование программного планирования в нашей стране. Авторы раскрывают мультимодальные подходы к проектированию программ обучения взрослых, отвечающие на его современные вызовы. В этом контексте подчеркивается особая значимость принципа персонификации. В статье представлены результаты изучения теоретических подходов к разработке программ и выявления их «генетической структуры», позволяющей реализовать идею персонификации. Практической частью исследования послужил анализ многолетнего опыта культурного образования взрослых в Санкт-Петербурге, в том числе результатов проведенного в 2021 году масштабного анкетирования преподавателей и администрации образовательных учреждений. Статья завершается подведением

итогов первого этапа исследования и определением направлений дальнейшей работы.

Ключевые слова: образование взрослых, программное планирование, принцип персонификации, профессиональные дефициты педагога

Дата публикации: 04.07.2022

Ссылка для цитирования:

Коробкова Е. Н. , Мухлаева Т. В. Образовательные программы для взрослых как инструмент личностного роста: векторы конструирования // Человек и образование – 2022. – Выпуск 2 (71) С. 155-163 [Электронный ресурс]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020694-8-1> (дата обращения: 13.05.2024). DOI: 10.54884/S181570410020694-8

¹ **Теоретическая основа, состояние исследования и разработка проблемы.** В настоящее время по исследованиям образовательных программ и их результатам в зарубежной литературе доступно большое количество публикаций, включающих отдельные учебные пособия по этой теме (например, 1), специальные выпуски педагогических журналов по программному планированию/исследованиям 2, 3, сборники, раскрывающие подходы и традиции программных исследований в разных странах [4, 5, 6 и др.], посвященные международному сравнительному дискурсу в этой области [7] и др. В России пока крайне мало исследований и публикаций на тему программного планирования в образовании взрослых [8, 9].

² Демократические ценности и принцип индивидуализации, закрепившиеся в качестве ведущих к концу XX в. в образовании в мире, в современных условиях глобализации, миграции и ряда других процессов породили в программах образования внимание к многообразию: этническому, культурному, возрастному, интеллектуальному, психологическому, физическому (особым возможностям), результатом чего стали практики поликультурности, непрерывного образования, интеграции формальных и неформальных подходов к образовательной деятельности, индивидуализации образовательного маршрута, инклюзивности, толерантности [10]. Это многообразие, безусловно, отражается и в планировании образовательных программ для взрослых, в котором не существует единственного «правильного способа». Планирование программы можно представить как непрерывное путешествие, состоящее из поворотов, за которыми постоянно меняющийся ландшафт. Вектор этого путешествия определяется, множеством факторов и обусловлен широким спектром ключевых элементов, которые должны быть учтены в процессе планирования:

- спросом на образование взрослых, формирующимся на основе
- потребностей в обучении, которые формулируются различными социальными группами, как правило, в соответствии с региональными условиями или рынками труда, или социальными и культурными вызовами и соответствующими дискурсами;

- образовательных интересов и потребностей индивидов, определяющих данный спрос на обучение взрослых;
- образовательными, а также внеобразовательными миссиями и целями провайдера;
- политическими усилиями в образовательной политике;
- видениями и убеждениями в отношении содержания и этики профессионалов-составителей программ [11].

³ Однако разумно полагать, что наибольшее влияние на планирование программ должны оказывать образовательные запросы и профессиональные интересы самих обучающихся. С этой точки зрения представляется значимым выявить, что превалирует в структуре образовательных запросов взрослых и насколько эти запросы соответствуют реальным потребностям современного общества, ориентированного на обновление, стратегии опережающего развития.

⁴ Исследователи отмечают, что в современной ситуации структура образовательных запросов взрослых отличается противоречивостью и неоднозначностью и это обусловлено рядом социокультурных факторов.

⁵ Первый из них связан с нестабильностью и неопределенностью современной эпохи, стремительным устареванием знания и опыта. Образование должно переориентироваться с передачи знаний и навыков на становление особых компетенций, позволяющих человеку «перешагивать границы», постоянно обновлять свои навыки, творчески воспринимать и обрабатывать большие объемы информации, порождая новые знания и новый опыт. Однако на практике мы наблюдаем прагматизацию образовательных запросов, их узкопрофессиональную ориентацию, нацеленность на немедленный результат, непонимание стратегии собственного профессионального развития.

⁶ Другой фактор, определяющий структуру образовательного запроса со стороны обучающихся, – возрастающая неоднородность взрослого сообщества, объединяющего людей разного возраста, статуса, профессиональной подготовки. По идее подобная социальная стратификация общества должна привести к появлению образовательных инициатив, позволяющих управлять собственным образованием, выбирая значимое и необходимое для собственного развития. Но в массе своей в дополнительном профессиональном образовании этого не происходит. Наоборот, мы можем наблюдать некоторую пассивность образовательных запросов, навязанную работодателем, профессиональным сообществом либо стереотипами, бытующими в профессиональной среде.

⁷ Наконец, разнообразие и открытость современного мира, понимание того, что инновации рождаются на границах разных областей человеческого знания, требует подготовки специалистов, ориентированных не на узкоспециальную сферу, а на широкий культурологический подход, позволяющий рассматривать собственные знания и опыт в широком контексте, согласовывать их с ценностно-смысловыми установками, значимыми для современной социокультурной ситуации. Культура в настоящее время призвана становиться ведущим регулятором общественной жизни, фактором развития социума в целом и показателем качества личности. Однако опыт последних лет демонстрирует

снижение общекультурного компонента в структуре образовательных запросов взрослых.

⁸ Таким образом, можно констатировать, что актуальные запросы взрослых, которые определяют их мотивацию к обучению и эффективность этого обучения, в целом не отражают социокультурную ситуацию и мало ей соответствуют. Ориентация на них приводит к нивелированию основного инновационного результата образования взрослых, который заключается в развитии внутреннего потенциала человека, расширении палитры его жизненных стратегий, что является залогом успешности не только самой личности, но и общества в целом.

⁹ Еще в начале XX века известный ученый Питирим Сорокин отмечал, что экономическое, политическое и общественное развитие – это лишь производные от более широкой концепции развития человеческого потенциала, т.к. «судьба любого общества зависит прежде всего от свойств его членов» [12]. В соответствии с этим мы можем сказать, что знания, навыки или компетентности, получаемые в рамках образования взрослых, – это результат, «лежащий на поверхности», который имеет значение лишь в том случае, если сопровождается личностным ростом человека, осознанием им своих потенциальных возможностей и собственных ресурсов развития.

¹⁰ Именно в этом заключается суть современного образования, которое должно побуждать человека к саморазвитию, создавать новые смыслы, отвечать на вопросы, возникающие «здесь и сейчас» и в конечном итоге выступать как практика становления личности, связанная с созиданием и наполнением своей сущности, сотворением себя и своих собственных характеристик. Знание же, даже чисто профессиональное, является средством, благодаря которому это становится возможным. Не случайно один из исследователей этой проблемы И. А. Колесникова отмечала, что логика подготовки современных специалистов должна идти «не от освоения отдельных операций, функций, видов деятельности к их суммированию, а наоборот – от формирования интегративных качеств к их конкретизации, освоению и выражению в индивидуально-творческих нормах» [13].

¹¹ С этой точки зрения роль образования взрослых значительно возрастает, т.к. берет на себя новые функции. Оно рассматривается не только как инструмент, обеспечивающий «включение» личности в инновационные процессы. Ориентация на развитие человеческого потенциала позволяет образованию взрослых во многом определять эти процессы, в какой-то степени управлять ими, двигать их вперед и сопровождать их рефлексивно.

¹² Однако значимость личностного роста, как основного итога обучения взрослых, зачастую не осознается не только заказчиками программ и провайдерами, но и самими обучающимися. И это выдвигает на первый план задачу проектирования образовательных программ, которые, с одной стороны, отвечали бы актуальным запросам обучающихся, а с другой, оказывали на них формирующее влияние, расширяя их представление о стратегиях собственного профессионального и личностного роста.

¹³ Существуют ли способы планирования подобных программ?

¹⁴ Отметим, что обычный или традиционный подход, описанный T. Sork [6, С.7] обозначает способы планирования, которые «в значительной степени основаны на технико-рациональной традиции», что по сути означает планирование программ в первую очередь в пошаговом режиме, когда осуществляется логическое, систематическое продвижение по ходу обучения, от оценки потребностей до оценивания результатов. Большинство планировщиков программ в образовании строили и строят рамки для планирования в контексте этого традиционного подхода. После того, как программа запланирована, практически ничего не меняется в том, как она выполняется. Цели должны определять то, как осуществляется программа, что, в свою очередь, должно соответствовать ее результатам. Кроме того, другие обучающие должны иметь возможность использовать ту же программу в аналогичных условиях.

¹⁵ Подобный подход технологичен, однако он не предполагает рефлексии обучающихся по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для собственного развития.

¹⁶ Представляется, что в основу конструирования программ, ориентированных на развитие человеческого потенциала, должна быть положена идея персонификации. Персонификация предполагает прежде всего субъектную позицию личности, которая не только активно участвует в построении собственной образовательной траектории, но и несет ответственность, осуществляя мониторинг своего прогресса в обучении, рефлексия результатов.

¹⁷ Исследования, проведенные в разных странах, показывают, что существует несколько подходов к проектированию подобных программ.

¹⁸ Прагматический подход, предложенный J. Friedmann [14], предполагает учет совокупности постоянно меняющихся условий, влияющих на практику и задающих новые векторы ее развития. При реализации данного подхода конечные результаты, выдвинутые на стадии планирования, не являются окончательными. Они подвержены изменениям в течение всего процесса обучения, и изменения эти обусловлены новыми ситуациями, оказывающими влияние на внутренние установки обучающихся, их запрос. Однако, при всей гибкости данной модели, она сохраняет линейный характер – проектируется поэтапно и в соответствии с общей целью, которая выявлена на этапе планирования.

¹⁹ Иной, «художественный» подход к планированию демонстрирует в своих работах Сорк (2010) [6]. В основе планирования образовательных программ для взрослых, делает вывод автор, все большую роль начинают играть не традиционные подходы, а интерактивные и экшн-ориентированные.

²⁰ Какие методы заложены в таких программах? Культивирование удивления, ценностно-ориентированные диспуты, поиск возможностей при столкновении с конфликтами, поощрение трансформации опыта обучения. Программы должны продвигать «взаимодействие и продуктивный диалог, осуществлять фасилитацию разговоров, модерирование дискуссий, продвигать успешные переговоры, осуществлять медиацию предложений о действиях».

²¹ Сорк использует образ импровизационного театра, где по мере того, как «история разворачивается, персонажи приходят и уходят, проявляются лучшие и худшие стороны человеческой натуры, случаются сюрпризы, возникают дилеммы, принимаются решения...». В этом случае планирование программы опирается не на логически выверенные схемы, а на запросы обучающихся, которые выявляются в процессе коммуникации со всеми заинтересованными сторонами. Проектировщики программ выступают в роли посредников, создавая творческую среду развития личности за счет привлечения необходимых ресурсов. При таком подходе к проектированию значим не столько результат, сколько сам процесс обучения, который разворачивается в различных образовательных пространствах и опирается на различные способы познания, мышления и действия людей, их повседневный опыт и практику.

²² Очевидно, что реализация данного подхода входит в острое противоречие с традиционным пониманием образовательной деятельности как целенаправленного процесса, имеющего определенный заранее результат и четкий план его достижения. Сложность его внедрения в условиях нашей страны обусловлена также приоритетом центрально-государственного подхода к образовательной деятельности взрослых, которая осуществляется на основе государственных стандартов по лицензируемым образовательным программам, в соответствии с профессиональными стандартами.

²³ В представленную классификацию логично вписываются два основных существующих направления мысли о том, как следует моделировать планирование программ. Линейный подход утверждает, что планирование программ должно осуществляться поэтапным образом. Напротив, интерактивные модели предполагают, что планирование программы в основном проводится в коммуникативных условиях со многими заинтересованными сторонами. Планировщики программ здесь выступают в роли посредников. Оба подхода имеют свои преимущества и недостатки [6, с. 15].

²⁴ В нашем случае мы можем говорить о попытке проектирования персонифицированных образовательных программ для взрослых на основе их сущностных, методологически выверенных характеристик, опираясь на опыт разработки образовательных программ в системе повышения квалификации педагогов Санкт-Петербурга в Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования.

²⁵ Основной задачей этих программ является совершенствование профессиональной компетентности педагогов образовательных учреждений в той или иной области. Как правило, это касается либо предметного содержания определенной учебной дисциплины, либо методической составляющей работы педагога, формирования комплекса компетенций, определенных профессиональными стандартами.

²⁶ Основой разработки образовательной программы являются те профессиональные дефициты педагога, которые подлежат компенсации. Уже на этом этапе проектировщику необходимо определиться с базовыми основаниями программы – для кого она предназначена и какие лакуны в области

профессиональной деятельности выбранной категории слушателей она будет ликвидировать. Следует также учитывать контекстные обстоятельства, связанные с общей государственной политикой, состоянием образовательной системы в целом, региональными особенностями деятельности педагога. Весь обозначенный комплекс базовых условий проектирования программы требует системного анализа, на основе которого может быть выстроен ее методологический базис, позволяющий придать программе «опережающий» характер – ориентацию не только на насущные запросы слушателей, но и не выявленные, скрытые потребности, которые предстоит актуализировать в процессе обучения и преобразовать в инновационный потенциал личности.

²⁷ **Экспериментальная работа и ее результаты.** В контексте решения поставленных задач в 2021 году кафедрой культурологического образования Санкт-Петербургской Академии постдипломного педагогического образования выполнено исследование профессиональных дефицитов педагогов искусства. Оно проводилось в 116 образовательных организациях Санкт-Петербурга по нескольким направлениям. В зависимости от решаемых задач исследование опиралось на разные диагностические методы. Массовое анкетирование педагогов и администрации образовательных учреждений предполагало *выявление общей картины культурного образования в Санкт-Петербурге*. Оно позволило составить представление о программах, реализуемых в образовательных учреждениях города, уровне профессиональной подготовки педагогов, проблемах, с которыми сталкиваются педагоги в своей образовательной практике. Но основной результат, на наш взгляд, заключался в выявлении и систематизации несоответствий между инновационными подходами к культурному образованию, определяющими его эффективность и утверждающими его значимость в современном мире, и существующей практикой преподавания предметов художественно-эстетического и культурологического направления, что обусловлено, в том числе, и недостаточной компетентностью педагогов.

²⁸ Тестирование педагогов, нацеленное на выявление дефицитов в области *предметных компетенций*, проводилось в рамках курсов повышения квалификации. Полученные данные – своеобразный индикатор, который позволяет установить недостаток или отсутствие вполне конкретных профессиональных знаний и умений, однако не осознаваемых педагогом как профессиональный дефицит, например:

- неспособность выйти за рамки предметного содержания и соотнести его с реалиями окружающей жизни;
- низкий уровень семиотической компетентности, отсутствие навыков «распредмечивания» смыслового содержания предметов искусства и шире – объектов культуры;
- недостаток знаний об образовательном потенциале культурного пространства региона и отсутствие опыта актуализации этого потенциала в своей деятельности.

²⁹ Для выявления *методической компетенции* педагогов был использован метод контент-анализа методических материалов, в качестве которых выступили выпускные работы слушателей курсов повышения квалификации. В результате

этого исследования было выявлено, что методические проблемы педагогов связаны прежде всего с неотчетливым пониманием целей и задач своего предмета, недооценкой его воспитательного и развивающего потенциала. Это, в свою очередь, предопределяет слабое владение методами и технологиями, ориентированными на деятельностное взаимодействие с культурным наследием, основанное на принципах диалога, партиципации и со-бытийности.

³⁰ Наконец, еще один вектор исследования был направлен на выявление *общекультурной компетенции* педагогов, для чего была предпринята работа в небольших фокус-группах. Под общекультурной компетентностью мы понимаем интегративную способность личности, обусловленную опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, к использованию культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера [18]. Данная характеристика не входит в образовательный стандарт, однако для современного педагога, на наш взгляд, является основополагающей, т.к. формирует личностные характеристики учителя. Именно личность педагога в настоящее время становится значимым ресурсом образования. Исследование показало, что культурный кругозор педагогов, как правило, ограничивается содержанием их деятельности, что приводит к неспособности выстраивать интегративные системы обучения. Определенную сложность для педагогов составляет также искусство интерпретации, связанное с выработкой собственных текстов культуры – суждений, версий, гипотез по поводу изучаемого.

³¹ **Выводы.** Проведенное исследование позволило на основе выявленных дефицитов определить основные методологически выверенные характеристики проектируемых программ для педагогов данной категории, которые могут быть экстраполированы на другие профессиональные области. Обозначим важнейшие среди них.

³² 1. Инновационность – в нашем контексте это означает направленность программы на ликвидацию несоответствия между существующими профессиональными практиками и реальными потребностями общества, обусловленными современной социокультурной ситуацией. Результатом ее освоения должно стать становление инновационной культуры обучающихся, которая предполагает открытость к инновациям, готовность их использовать и способность их создавать.

³³ 2. Открытость – программа обеспечивает разнообразие образовательных возможностей за счет актуализации потенциала культурной и социальной среды, что расширяет выбор образовательных траекторий для собственного профессионального становления и личностного роста, провоцирует поиск и освоение нового опыта в столкновении с различными социокультурными институтами. В этом случае освоение программы предполагает формирование готовности личности к расширению собственного культурного поля, построению индивидуального маршрута образования.

³⁴ 3. Культуросообразность – программа выстраивается не по рациональным отвлеченным схемам, регулирующим функционирование системы, а в контексте

культуры – многообразия ее связей и пересечений, что обеспечивает перенос акцентов с усвоения основ профессиональной деятельности – на освоение поля культурных смыслов и способов культурной деятельности. Как результат – готовность к генерированию новых культурных событий, явлений, артефактов, не имеющих аналога.

³⁵ На наш взгляд, эти характеристики определяют «генетическую структуру» программы [16] и тот инструментарий, который позволяет реализовать заявленную ранее идею персонификации. Мы планируем представить подробный механизм реализации такой структуры проектирования программ в последующих работах.

Библиография:

1. Fleige M., Gieseke W. et al. Programm- und Angebotsentwicklung in der Erwachsenen- und Weiterbildung. 2018. Bielefeld: wbv Publikation. 31 p.
2. Programmplanung – Programmforschung Hessische Blätter für Volksbildung. 2019. № 69(2)
3. Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.) // Programmplanung und Didaktik. Der Pädagogische Blick. 2020. № 28(4).
4. Daffron S. R., & Caffarella R. S. Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide. Hoboken [New Jersey]: John Wiley & Sons. 2021. 481 p.
5. Manninen J. Empirical and genealogical analysis of non-vocational adult education in Europe // International Review of Education. 2017. № 63. Pp. 319–340.
6. Sork T. Planning and delivering programs. In C. Kasworm, A. D. Rose, & J. Ross-Gordon (eds.): Handbook of adult and continuing education San Francisco: Jossey-Bass. 2010. Pp. 157–166.
7. Käßpinger B., Robak S. et al. Cultures of program planning in adult education: concepts, research results and archives. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 2017. 283 p.
8. Мухлаева Т.В. Планирование программ в образовании взрослых: транснациональный контекст // Человек и образование. 2015. № 3. С. 57-61.
9. Мухлаева Т.В. Образование взрослых: вызовы программного планирования // Человек и образование. 2016. № 2. С. 44-48.
10. Winch Ch. Education, autonomy and critical thinking. London: Routledge. 2009. 216 p.
11. Fleige M.; Gieseke & W., Robak S. Kulturelle Erwachsenenbildung: Strukturen – Partizipationsformen – Domänen. Bielefeld: W. Bertelsmann. 2015. 72 p.

12. Сорокин П. А. Современное состояние России // Новый мир. 1992. № 4. С. 188-197.
13. Колесникова И.А. Теоретико-методологическая подготовка учителя к воспитательной работе в цикле педагогических дисциплин: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1991. 495 с.
14. Friedmann J. The use of planning theory: A bibliographic essay // Journal of planning education and research. № 28. Pp. 247-257.
15. Троянская С.Л. Развитие общекультурной компетентности студентов через музейно-педагогический процесс // Вектор науки ТГУ. 2011. № 4 (7). С. 283-285.
16. Афанасьев В. В., Афанасьев И. В., Куницына С. М. Персонифицированные программы как ресурс развития института повышения квалификации педагогических работников России // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 6 (66).
17. Gieseke W. Adult and continuing education: results in the context of research on programs and professionalism. In B. Kapplinger, S. Robak (Eds.). Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times. Berlin, New York. 2014. Pp. 153-171.

Educational programs for adults as a tool for personal growth: designing vectors

Elena Korobkova

*Associate Professor of the Department of Social and Pedagogical Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
Russian Federation, St. Petersburg*

Tatyana Mukhlaeva

*Leading researcher, Branch of Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education» in St. Petersburg
Russian Federation, Санкт-Петербург*

Abstract

Program planning in adult education is one of the main activities of personnel working in this area, however, it has not been sufficiently studied in Russia. In recent years, research on this topic has been actively carried out in a number of countries, and results have been published, including the methodology for designing educational programs, the principles of program planning, etc. This article aims to contribute to the study of program planning in our country. The authors of the article reveal multimodal approaches to the design of adult education programs that respond to its modern challenges. In this context, the special significance of the principle of personification is emphasized. The article presents the results of the study of theoretical approaches to the development of programs and the identification of their "genetic structure", which makes it possible to realize the idea of personification. The practical part of the study was the analysis of the experience of cultural education for adults in St. Petersburg over a 20-year period, including the results of a large-scale survey of teachers and administration of educational institutions conducted in 2021. The article ends with summing up the results of the first stage of the study and determining the direction of further work.

Keywords: adult education, program planning, principle of personification, teacher's professional deficits

Publication date: 04.07.2022

Citation link:

Korobkova E., Mukhlaeva T. Educational programs for adults as a tool for personal growth: designing vectors // *Man and Education* – 2022. – Issue 2 (71) C. 155-163 [Electronic resource]. URL: <https://человекиобразование.пф/S181570410020694-8-1> (circulation date: 13.05.2024). DOI: 10.54884/S181570410020694-8

