

СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ШНАЙДЕР Ирина Робертовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЭКСТЕРНАТА В ВУЗЕ**

13.00.08 — теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент **Т. Н. Таранова**

Ставрополь, 2004

Оглавление

Введение	3
Глава I. Теоретическое обоснование педагогических условий обеспечения качества обучения студентов экстерната.....	11
1.1 Становление экстерната в истории отечественной системы образования.....	11
1.2 Развитие экстерната как формы обучения взрослых в условиях модернизации образования.....	26
1.3 Педагогические условия обеспечения качества обучения экстернов в вузе.....	45
1.4 Экстерн как субъект обучения и самообразования.....	59
Глава II. Апробация условий обеспечения качества подготовки экстернов в системе высшего образования.....	96
2.1 Анализ уровней готовности экстернов к обучению в вузе и самообразованию.....	96
2.2 Экспериментальная проверка педагогических условий обеспечения качества подготовки специалистов в форме экстерната в вузе	118
2.3 Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы.....	128
Заключение	149
Список использованной литературы	156
Приложения	170

Введение

Современный динамично изменяющийся мир характеризуется преобразованиями во всех сферах социально-экономической, научно-технической и культурной жизни. В условиях перемен в обществе все большее значение приобретает образование взрослых, призванное содействовать позитивной самореализации взрослого человека на разных этапах жизни. Базовое образование, полученное в рамках традиционных систем образования в начале жизни, принципиально не может обеспечить на всю жизнь человека знаниями, умениями и навыками, необходимыми ему для эффективного выполнения профессиональных обязанностей. В обществе растет осознание значения образования взрослых. Система образования взрослых развивается в ситуации быстро изменяющихся социально-экономических условий жизни и недостаточной способности взрослых адаптироваться в новой ситуации; возрастающей потребности современного общества в подготовке высококвалифицированных, мобильных, творческих кадров и реального снижения качества образования взрослых, особенно в областях, определяющих научно-технический прогресс, нравственность и культуру; объективно растущего значения обеспечения качества обучения взрослых и недостаточного внимания к этой проблеме образования.

Для современного мира характерно быстрое увеличение информации. В связи с этим знания, полученные пять-десять лет назад, оказываются неактуальными сегодня. Взрослый человек оказывается в ситуации, требующей осознанного постоянного образовательного движения. Открытие в вузах экстерната решает подобные проблемы за счет компактности и ускоренности обучения.

Экстернат – это форма обучения, предполагающая самостоятельное изучение обучающимися дисциплин согласно основной образовательной программе высшего профессионального образования по избранному направлению подготовки или специальности с последующей аттестацией (текущей и итоговой) в высшем учебном заведении. Объективная необходимость включения экстерната как формы обучения взрослых в систему образования определяется научно-техническим прогрессом и изменениями в социальной сфере. Эти изменения вызывают необходимость максимально широкого доступа к знаниям взрослого человека и удовлетворения его общеобразовательных интересов и потребностей в самообразовании, и связаны с повышенными требованиями к уровню квалификации специалиста.

Экстернат как форма получения высшего образования имеет весьма широкие возможности. Однако очевидна необходимость поиска путей, обеспечивающих качество обучения студентов экстерната в соответствии с запросами практики. Качество представляет собой тот нормативный уровень, которому должен соответствовать результат образования. Под результатом образования студентов экстерната мы понимаем их знания, умения и навыки, нормой которых является определенный уровень, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта, а также определенные качества личности, выражающие ее отношение к миру.

Идеи и концепции, посвященные проблемам образования взрослых, отражены в ряде исследований Б.Г. Ананьева, Б.И. Бадмаева, С.Г. Вершловского, А.П. Владиславлева, В.Г. Воронцовой, А.В. Даринского, Ю.И.Калиновского, Л.Н. Лесохиной, В.Г. Онушкина, Г.С. Сухобской, Е.П. Тонконогой.

Изучение андрагогических проблем в отечественной науке имеет значительные традиции. В числе ученых, разрабатывающих проблемы образования взрослых, - А.В. Беляев, Б.М. Бим-Бад, А.В. Гордеева, В.И.Горовая, С.И. Змеев, И.В. Крупинина, Ю.Н. Кулюткин, Ю.А. Лобейко, И.А. Малашихина, Э.М. Никитин, И.Э. Савенкова, А.П. Ситник, Г.М. Соловьев, Р.М. Чумичева и др. Рассматривая образование взрослых в широком контексте, они подчеркивают значимость непрерывного образования, в том числе и педагогического как интегративного элемента всей жизни человека, обогащающего его творческий потенциал и способствующего профессиональной самореализации специалиста в различных сферах жизни, в развитии профессиональной культуры.

Вопросы организации обучения взрослых, дидактические и методические принципы обучения взрослых исследовали Н.И. Бокарев, Т.Г. Браже, С. Брукфилд, М.В. Гэлбрэйт, Э. Джонс, Э. Дик, М. Дюрке, Дж. Кидд, Г.В. Куйперс, Л.Н. Лесохина, И. Лордж, Дж. Маккинли, Г.Л. Миллер, Б. Морган, Р. Мукиелли, М.Ш. Ноулз, П. Пашка, Ф. Пёггелер, А.Д. Пинт, М. Ржегак, Д.М. Савичевич, Б. Самоловчев, М. Семенски, Л. Турос, Ф. Урбанчик, Г. Фрамм, Г. Юнг.

Индивидуализация процесса обучения взрослых раскрыта в трудах С. Брукфилда, Д. В. Вермайла, А. Тафа.

Процесс образования взрослых рассматривали двусторонне: особенности деятельности преподавателей - Э. Джонс, М. Лен, Д. Нуайе, Ж. Пивето, А. Роджерс, К. Т. Элсдон и особенности деятельности взрослых обучающихся - Л.И. Анциферова, И. Вайнберг, Р. Гросс, Р. Кафарелла, К.П. Кросс, С. Меррием, Дж. Миллигэн, Р. Роджерс, Г. Титгенс, С.О. Хаул, К.Т. Элсдон.

Р. Пирс и Г.К. Хансейкер исследовали условия обучения взрослых.

Разрабатывали программы и учебные материалы для обучения взрослых в конце XX в. В.Г. Брэндедж, Э. Дж. Бун, Р.Г. Бэнгел, К. Гриффин, Д. Макерэчер, П.А. Маклэгэн, А.Б. Нокс, Ф. Рейс.

Взрослый обучающийся как субъект обучения был в центре внимания исследователей: К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна и др.

Вопросами изучения экстерната как формы обучения в высшем учебном заведении занимались О.Д. Владимирская, Л.А. Демидова, О.Д. Кравченко, Н.В. Флит, Н.Н. Халаджан.

Исходя из вышеизложенного и анализа практики обучения экстернов, были выявлены **противоречия**, обусловившие проблематику исследования:

- 1) между значимостью исследования педагогических условий обеспечения качества образования взрослых и недостаточной разработанностью теоретических и практических положений обозначенной и исследуемой проблемы;
- 2) между сложившейся практикой обучения взрослых в сжатые сроки и необходимостью создания педагогических условий обеспечения качества обучения экстернов в условиях модернизации образования.

Актуальность темы и указанные противоречия обусловили **проблему** исследования – определение педагогических условий обеспечения качества обучения экстернов в высших учебных заведениях.

Объект исследования – процесс обучения в вузе.

Предмет исследования – педагогические условия обеспечения качества обучения студентов экстерната в вузе.

Цель исследования – определить и обосновать педагогические условия обеспечения качества обучения студентов экстерната в высших учебных заведениях.

Исходя из цели, определены следующие **задачи** исследования:

- 1) рассмотреть в исторической ретроспективе становление и развитие экстерната как формы обучения взрослых в отечественной системе образования и выявить его особенности и актуальность в современных условиях развития образования;
- 2) определить педагогические условия обеспечения качества обучения студентов на экстернате;
- 3) разработать модель готовности экстерна к обеспечению качества собственного обучения;
- 4) определить уровни и критерии готовности экстерна к обеспечению качества собственного обучения;
- 5) апробировать педагогические условия обеспечения качества обучения экстернов и доказать их эффективность в ходе экспериментальной проверки.

Гипотеза исследования заключается в следующем: обеспечение качества обучения студентов на экстернате возможно, если:

- 1) будут определены педагогические условия обеспечения качества обучения экстернов в вузе;
- 2) будет определена модель готовности экстерна к обеспечению качества собственного обучения;
- 3) будут определены уровни и критерии готовности экстернов к обеспечению качества собственного обучения;
- 4) будут апробированы и экспериментально обоснованы педагогические условия обеспечения качества обучения экстернов в вузе.

Методы исследования определялись целью, решением теоретических и практических задач, реализованных в ходе экспериментальной работы.

В исследовании были использованы *методы теоретического уровня*: изучение и анализ философской, исторической, психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, анализ нормативных документов, анализ учебных программ для вузов, анализ научных публикаций; ретроспективный анализ становления и развития экстерната в отечественном образовании; моделирование.

Были использованы *методы эмпирического уровня*: анализ работы преподавателей экстерната, анализ результатов учебной деятельности экстернов, анкетирование, беседа, опрос, психодиагностические методы, педагогический эксперимент.

Также мы использовали *статистические методы* количественной и качественной обработки данных, графическое представление результатов исследования.

Методологической и теоретической основой исследования явились:

личностно ориентированный подход в образовании (Л.Ф. Воскресенская, Н.Г. Зотова, Ю.А. Иванова, Г.Н. Ильина, А.И. Канатов, Е.В. Клычова, Л.Ю. Кравченко, Т.В. Лаврикова, Т.П. Лакоценина, М.А. Олейник, О.Н. Подгорская, Л.В. Романенко, Е.К. Черничкина, Т.И. Чечет, Н.И. Ястремская);

теории и концепции образования взрослых (Б.И. Бадмаев, Б.М. Бим-Бад, С.Г. Вершловский, А.П. Владиславлев, А.Л. Гавриков, Б.С. Гершунский, Л.Л. Горбунова, П.В. Горностаев, В.И. Горовая, М.Т. Громкова, А.В. Даринский, Дж. Зайда, С.И.Змеев, Ю.И. Калиновский, А.И. Канатов, С.П. Клячин, И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Л.Н. Лесохина, Т.Н. Ломтева, Н.Д. Малахов, А.Е. Марон, Е.И.Огарев, В.Г. Онушкин, Е.П. Тонконогая, Е.В.Першина, В.И. Подобед, Д. Ретер, А.П.Ситник, А.Б. Соломоник);

деятельностный подход в понимании субъекта обучения (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Л.С. Выготский, Ю.А. Ганин, В.В. Давыдов, А.В. Даринский, В.П. Зинченко, П. Карпинчик, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, П.А. Сорокин, Е.И. Степанова, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин).

Научная новизна работы состоит в том, что:

- выявлены педагогические условия обеспечения качества обучения студентов экстерната в вузе (организационно-педагогические, учебно-методические, психолого-педагогические);
- представлена модель готовности экстерна по обеспечению качества собственного обучения как определяющего педагогического условия (личностный, деятельностно-ролевой и процессуальный уровни);
- определены уровни и критерии готовности экстернов к обеспечению качества собственного обучения (высокий, достаточный и удовлетворительный).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в исторической ретроспективе рассмотрено становление и развитие экстерната как формы обучения взрослых и выявлена актуальность данной формы обучения в условиях динамично развивающегося общества и модернизации образования. Теоретически

обоснованы педагогические условия обеспечения качества обучения экстернов в вузе (организационно-педагогические, учебно-методические, психолого-педагогические). На основе данных, полученных в ходе исследования готовности экстернов к обеспечению качества собственного обучения, выделены уровни: личностный, деятельностно-ролевой и процессуальный. Результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, представляют собой определенное пополнение теоретико-методических сведений в изучении экстерната как формы получения профессионального образования в высшем учебном заведении.

Практическая значимость исследования состоит в том, что сформулированные в диссертации идеи и положения могут способствовать обеспечению качества подготовки специалиста в вузе в форме экстерната. Результаты исследования внедрены в практику Ставропольского государственного университета и могут использоваться в любом высшем учебном заведении при подготовке студентов экстерната. Выявленные в результате исследования уровни и критерии готовности экстернов к обеспечению качества собственного обучения могут учитываться в ходе организационно-педагогической работы заочной формы обучения.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечивались исходными теоретико-методологическими позициями, применением апробированных исследовательских процедур, приемов и методик, соответствующих предмету и задачам исследования, репрезентативностью выборки, адекватным применением статистических методов обработки данных. Соответствие полученных экспериментальных результатов общепринятым научным критериям валидности и надежности достигалось использованием широкого спектра методик, а также путем привлечения в эксперименте достаточного количества испытуемых.

Экспериментальной базой исследования явился Ставропольский государственный университет. В выборочную совокупность вошло 300 взрослых испытуемых, обучающихся в вузе в форме экстерната. Для получения эмпирических данных из них были организованы контрольная и экспериментальная группы по 50 человек.

Исследование выполнялось в **несколько этапов**:

Первый этап (2002 г.) - подготовительный - осуществлялись изучение и анализ отечественной и зарубежной философской, социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; осмысливались теоретиче-

ские и методологические основы исследования; разрабатывалась общая концепция исследования; определялись предмет и цель, задачи исследования, формулировалась гипотеза.

Второй этап (2002-2003 гг.) - констатирующий – проводились анализ педагогических условий, сложившихся в современной практике при обучении на экстернате, и диагностика уровней готовности студентов экстерната к обеспечению качества собственного обучения.

Третий этап (2003-2004 гг.) - экспериментальный – проводилась экспериментальная работа по проверке педагогических условий обеспечения качества обучения экстернов в вузе; анализировались и обрабатывались результаты экспериментального исследования; обобщались и систематизировались материалы исследования; формулировались выводы по теме исследования; результаты исследования оформлялись в виде рукописи диссертации.

Апробация результатов исследования. Основные положения данного исследования освещались на учебно-методических советах факультета психологии (2003); на учебно-методических семинарах кафедры педагогики и педагогических технологий Ставропольского государственного университета (2002-2003).

Материалы диссертационной работы нашли отражение в докладах, обсуждавшихся на региональных научно-практических конференциях «Социально-психологические и педагогические проблемы развития личности учащейся молодежи» (Ставрополь, 2002); «Эвристическое образование – 6» (Ставрополь, 2003); на Международных научно-практических конференциях «Проблемы регионального управления, экономики, права и инновационных процессов в образовании» (Таганрог, 2003); X годичном собрании ЮО РАО и XXII региональных психолого-педагогических чтениях Юга России (Ростов н/Д, 2003); региональной научно-методической конференции «Университетская наука – региону» (Ставрополь, 2003); в периодических изданиях «Человек и Вселенная» (Санкт-Петербург, 2003); Всероссийской научно-практической конференции «Современные технологии обучения» (Владикавказ, 2004).

На защиту выносятся следующие положения:

1. В современном развивающемся обществе специалист должен быть готов к усвоению и обновлению знаний, самообразованию, личностному и профессиональ-

ному росту. Выявленные в ходе исторического ретроспективного анализа особенности экстерната как формы обучения взрослых в сжатые сроки определяют его преимущества и актуальность в получении высшего профессионального образования в условиях социально-экономических перемен и модернизации образования.

2. Педагогические условия обеспечения качества подготовки экстернов в вузе: организационно-педагогические, учебно-методические, психолого-педагогические. Организационно-педагогические условия предполагают индивидуальность, гибкость, внутреннюю открытость, компактность и ускоренность обучения, адаптивность. Учебно-методические условия включают обеспеченность экстернов учебно-методическими материалами, учитывающими особенности взрослых обучающихся и создающих возможность авторизованного подхода студентов экстерната к процессу собственного обучения. Психолого-педагогические условия призваны усилить потребность студентов экстерната в получении новых знаний и заинтересованность в быстрой и высоком качестве овладения профессией.

3. Модель готовности экстерна к обеспечению качества собственного обучения, представленная структурными компонентами личностного, деятельностно-ролевого и процессуального уровней. Готовность студентов экстерната выступает как определяющее педагогическое условие обеспечения качества их обучения.

Публикации: По теме диссертации опубликовано 8 печатных работ.

Структура диссертации определялась логикой исследования и поставленными задачами и включает в себя введение, 2 главы, выводы, заключение и приложение.

Объем диссертации: 169 страниц машинописного текста. Работа содержит 15 таблиц, 21 рисунок. Список литературы включает 249 наименований.

**Глава I. Теоретическое обоснование педагогических условий
обеспечения качества обучения студентов экстерната
1.1. Становление экстерната в истории отечественной
системы образования**

В современных условиях модернизации образования все большую актуальность приобретает такая форма обучения в высшем учебном заведении как экстернат, который не является абсолютно новой формой получения профессионального образования, т.к. историей зафиксированы факты его становления и развития. Для выявления особенностей экстерната необходимо рассмотреть эти процессы. Изучая исторический аспект становления и развития экстерната в отечественном образовании, необходимо отметить, что в конце XVIII – начале XIX вв. эта форма обучения была распространена среди беднейших слоев населения, что было связано с недоверием к государственной школе. Власти преследовали за это «самозванных» педагогов. В дальнейшем эта форма обучения имела место в сельской местности, где не хватало школ. Как правило, обучение у такого рода домашних учителей давало только первоначальные знания в чтении и письме [236, С. 37].

Существовал порядок о текущих испытаниях для лиц, получивших домашнее образование. Как правило, после сдачи экзаменов выдавалось свидетельство. Кроме обычных правил существовали и многочисленные дополнения. Например, разрешалось сдавать экзамены сразу за курс нескольких классов. В целом для экстернов не существовали возрастные ограничения. Оговаривалось только, что для сдачи экзаменов на «Свидетельство зрелости» возраст не должен быть ниже 16 лет. Верхний предел не указывался.

В целом допуск к экзамену был возможен при наличии свидетельства о сдаче экзаменов за предыдущий класс. В противном случае текущий экзамен должен был включать и материал предыдущего класса (если по одному предмету). При отсутствии «Свидетельства» в том, что сданы все экзамены за предыдущий класс, предоставлялась возможность сдать экзамены за несколько лет одновременно. При сдаче на свидетельство за IV, V, VI, VII классы, а также VIII необходимо было представить свидетельство, что все предыдущие классы успешно закончены. Переэкзаменовка для экстернов разрешалась только через год. Если экстерн на очередном экзамене показал знания ниже, чем за предыдущий год (если разделы за предыдущий класс

входили в текущий экзамен), то было возможно в новое свидетельство включить старую оценку [15, С.57, 58]. Испытание на «Свидетельство зрелости» разрешалось всем, кто обучался дома. Документы необходимо было сдать за 1,5 месяца. Сюда входили: автобиография, метрика, «Свидетельство» о ранее сданных экзаменах или целых курсах (за I - VII классы), справка о прописке, две фотографии, 10 рублей [15. – С. 21] (они шли на оплату учителям, остальные члены комиссии ничего не получали из этой суммы), свидетельство о бедности (если не было денег заплатить эти 10 рублей), свидетельство о благонадежности (политической). Деньги, вносимые за сдачу экзаменов, отдавались в местное казначейство на депозит гимназии, а квитанция представлялась директору гимназии (иногда он сам принимал эти деньги).

Разрешение на сдачу экзаменов экстерном выдавалось Педагогическим советом гимназии. Заявление на разрешение писалось, как правило, на имя директора гимназии. Целая категория людей не допускалась к сдаче экзаменов на «Свидетельство зрелости». К ним относились те, кто учился ранее в гимназии и по своим способностям не мог одолеть курс за VII класс, а также те, кто выбыл из гимназии за отрицательную успеваемость и дисциплину. Плохая автобиография, беспорядок в документах также могли стать препятствием для сдачи экзаменов.

Если становилось известно, что кто-то из сдающих экзамены на «Свидетельство зрелости» ранее обучался в гимназии, то его лишали этого права. Бывали случаи, когда появлялись желающие получить по каким-либо причинам и второй «Аттестат». Это также не разрешалось. Если первоначально об этом было неизвестно, то администрация гимназии могла ходатайствовать перед судом о лишении такого человека второго «Аттестата» («Свидетельства зрелости»).

В ряде документов подчеркивалось, что число экстернов определялось в гимназии или в Исполнительном комитете при Управлении учебного округа. При этом также вносились 10 рублей в пользу учителей, принимающих экзамен. Местные жители (то есть данной губернии или учебного округа, куда входило несколько губерний) имели преимущество в сдаче экзаменов. При большом числе желающих из других городов им разрешалось сдавать экзамены в Испытательном комитете. Если и здесь все возможности были исчерпаны, то следовал отказ. Таким образом, сдача экзаменов экстерном разрешалась в любом учебном заведении России – на выбор самих экзаменуемых [15, С. 62]. Право на сдачу экзаменов предоставлялось в

гимназиях один раз в год, а при Испытательных комитетах раз в полугодие. Повторный экзамен разрешался только через год. Те из экстернов, кто желал после сдачи экзаменов пойти учиться на историко-филологический факультет университета или в Историко-филологический институт, должны были сдать экзамен по греческому языку в гимназии или Испытательном комитете. В случае отсутствия специалистов в них – определенному лицу, знающему греческий. Объем экзаменационных требований для экстернов был примерно таким же, как и в государственных гимназиях.

Экстернам, не выдержавшим испытания на «Свидетельство зрелости», выдавались, по их желанию, «Свидетельства», где указывались успехи по всем предметам, по которым они сдали экзамены. Такое «Свидетельство» не давало никаких прав [236, С. 40].

Испытания для девушек-экстернов разрешалось проводить в мужских гимназиях. Для этого им определялось то же время, что и для основного контингента учащихся (в конце года). При успешной сдаче всех экзаменов им выдавалось «Удостоверение», а не «Свидетельство». Такое удостоверение не давало прав для поступления в университет. В нем выставлялись лишь оценки за сдачу экзаменов. Девушкам также не разрешалось сдавать экзамены за полный курс гимназии в два приема. Плата за сдачу экзаменов для них была такая же, как и для юношей – 10 рублей [15, С. 69].

Нужно отметить взаимосвязь экстерната как формы обучения с семейным образованием и самообразованием. В конце XIX – начале XX вв. одной из форм обучения, наряду с государственным и частным, было домашнее обучение и тесно связанная с ним система экстерната. Домашнее обучение в России получило распространение задолго до его официального узаконения. Как правило, его предпочитали наиболее обеспеченные слои населения.

Своеобразной и неповторимой формой получения образования в сжатые сроки во второй половине XIX века стали бестужевские курсы, обучение в которых продолжалось 3 года, а с 1881 года – 4 года. Открыты они были в 1878 году. Принимались женщины со средним образованием не моложе 21 года. Обучение было платным. С 1911 года «бестужевки» могли сдавать государственные экзамены в университете, получая соответствующие права.

В целях повышения общеобразовательного уровня учителей впервые на Всероссийском съезде в 1914 году обоснованно и обстоятельно названы содержание, организационные формы, цели и задачи повышения квалификации учителей через ускоренные курсы, совещания, обмен опытом, экскурсии, самообразование и коллективную работу учителей.

Архивные материалы свидетельствуют, что Октябрьскую революцию 1917 года приняли и приветствовали далеко не все учителя. Более половины членов Союза учителей во главе с В.И. Чарнолуским в знак протеста прекратили преподавательскую деятельность вообще. Возникла необходимость пополнить школы «красными учителями, стоящими на советской платформе». Многие из вновь пришедших учителей не имели специального педагогического образования и поэтому нуждались в помощи по овладению теоретическими знаниями и методикой преподавания предмета. Кроме того, требовалось изучение ими новых программ и учебников. После революции 1917 года (февральской и Октябрьской) в системе образования параллельно с обучением детей проходила ликвидация неграмотности и малограмотности среди рабочих и крестьян, организация обучения чтению и письму всего взрослого населения, которая также была направлена на ускоренное обучение взрослых. Все это обязывало Наркомпрос РСФСР во главе с А.В. Луначарским развернуть активную образовательную работу в короткие сроки с учителями, признававшими новую советскую власть и пришедшими в единую трудовую школу для обучения детей и взрослых.

В двадцатые годы XX-го столетия для повышения образовательного уровня рабочих и крестьян организованы вечерние одногодичные курсы. В содержание обучения составной его частью входило повышение политической грамотности.

В тридцатые годы широкое распространение получили вечерние школы повышенного типа, вечерние профессионально-технические курсы, вечерние рабочие факультеты – рабфак. Окончание их давало право поступления в вузы. Рабфаки явились тем звеном в системе народного образования, которое способствовало созданию в короткий срок кадров советской интеллигенции, выходцев из рабочих и крестьян.

Прототипом экстерната в годы Великой Отечественной войны являлись школы рабочей и сельской молодежи, которые приобрели в то время большое значение для

образования взрослых. Открывались ускоренные классы, в которых за один учебный год изучалась программа двух классов (5-6, 7-8). Школы стали называться вечерние (сменные). Особо следует сказать о данном периоде, так как многие квалифицированные учителя ушли на фронт и для работы в школы вновь были направлены «краткокурсники». Системе повышения квалификации вновь пришлось переходить на оказание «скорой методической помощи» учителям.

Начало образовательного бума приходится на 50-е годы, когда научно-техническая революция охватила практически все индустриально развитые страны. Одновременно сформировалось общее направление в реформах, проводимых в образовательной сфере,— создание систем непрерывного образования [116, С. 5-37].

В 60 – 70-е годы на первый план выступала компенсаторно-адаптивная функция экстерната, как особой формы обучения за короткий период времени, то есть функция оказания помощи взрослым в ликвидации недостатков, связанных со старением ранее приобретенных знаний. В этот период недостаточно высокий уровень образования и квалификации работников стал признаваться главной причиной слабого внедрения в практику научно-технических достижений. Был признан период полураспада компетентности. Термин заимствован из ядерной физики и означал продолжительность сохранения или старения знаний с момента окончания. Как утверждает Л.Д. Филиппова, с появлением научной и технической информации компетентность специалиста снижается на 50% [235, С. 17].

В 80-е годы ускоренное обучение взрослых слоев населения приобрело интегральный характер, так как наблюдается приобщение широких масс к культуре, наблюдаются технические и социальные преобразования. Наряду с этим возрастала роль информационного образования в процессе повседневной жизни: в семье, на производстве, при посещении учреждений культуры, через средства массовой информации, в процессе самообразования и т.д.

В 90-е годы в связи с обострением социально-экономических проблем в нашей стране наблюдается новый подход к высшему образованию. Безработица, межнациональные конфликты и появление горячих точек во многом определили отношение к ускоренным курсам обучения взрослых как возможности расширения сферы применения своих способностей в трудоустройстве, в самоорганизации, смены профессии с учетом рынка труда и т.д. Социальная роль получения образования за ко-

роткий срок проявлялась в том, что оно содействовало развитию общества и одновременно развитию личности.

В настоящее время образование в Российской Федерации осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормами международного права [232, С. 3]. Лица, имеющие начальное и среднее профессиональное образование соответствующего профиля, могут получать высшее профессиональное образование по сокращенным ускоренным программам [231, С. 21]. Федеральным законом об образовании РФ предусмотрены следующие формы получения образования. С учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы осваиваются в образовательном учреждении – в форме *очной, очно-заочной (вечерней), заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната*. Допускается сочетание различных форм получения образования.

Для всех форм получения образования в пределах конкретной основной образовательной или основной профессиональной образовательной программы действует единый Государственный образовательный стандарт. Перечни профессий и специализаций, получение которых в очно-заочной (вечерней), заочной форме и в форме экстерната не допускается, в части компетенции Российской Федерации устанавливаются Правительством Российской Федерации [126, С. 9]. Личность, используя разные формы образования, имеет возможность освоить образовательные программы, независимо от возраста, материального положения, состояния здоровья, занятости и других обстоятельств, исходя из ее потребности в образовании [232, С. 110].

На сегодняшний день экстернат как форма обучения в вузах получила большое распространение в России. 1 ноября 1995 года приказом Министерства образования Российской Федерации № 563 утверждено Положение о получении начального профессионального образования в форме экстерната. В указанном документе раскрыты общие положения, порядок организации экстерната, аттестация экстернов и финансовое обеспечение экстерната [190]. 14 октября 1997 г. приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации №2033 [190] было утверждено Положение об экстернате в государственных, муниципальных высших учебных заведениях Российской Федерации.

Экстернат – это форма обучения, предполагающая самостоятельное изучение обучающимися дисциплин согласно основной образовательной программе высшего

профессионального образования по избранному направлению подготовки или специальности с последующей аттестацией (текущей и итоговой) в высшем учебном заведении.

При этом необходимо отметить, что наиболее высокий результат процесса обучения экстернов достигается при соблюдении условия непрерывности образования. Характеризуя отвечающую современным и будущим требованиям систему образования, специалисты разных стран используют термины «продолжающееся», «дальнейшее», «перманентное», «непрерывное», «пожизненное» образование. Несмотря на разнообразие терминов, они отражают общую суть – образовательная система должна быть целостной и непрерывной, подчиненной потребностям человека на протяжении всей его жизни [70, С.90].

На наш взгляд, наиболее точно представляет целостную систему непрерывного образования Е. В. Калинин, считая, что ее следует рассматривать: *во-первых*, как предоставление постоянных возможностей каждому члену общества изучать общеобразовательные, естественно-научные и специальные дисциплины исходя из общественных и личных потребностей; *во-вторых*, как совокупность динамично развивающихся звеньев народного образования, органически связанных между собой и обеспечивающих преемственность в обучении; *в-третьих*, как комплекс рычагов и стимулов, способствующих постоянному увеличению реального квалификационного потенциала народного хозяйства на основе экономической и социальной заинтересованности как отдельных граждан, так и общественного производства в использовании качественной совокупной рабочей силы [116, С. 5-37]. Непрерывность образования не ограничивается требованиями общественного производства, поскольку может иметь место только при условии последовательной реализации существующих форм и методов обучения отдельными гражданами. В этом случае непрерывность образования можно рассматривать как процесс удовлетворения общественных и личных потребностей в общей и профессиональной подготовке всех членов общества путем предоставления им возможности получить необходимые знания и навыки.

В ранних публикациях ЮНЕСКО и Совета Европы термины «непрерывное образование» и «непрерывное обучение» часто использовались один вместо другого.

J. A. Simpson в 1972 г. в ситуативном анализе, опубликованном Советом Европы, дал следующее определение: «Образование» подразумевает общее внутреннее побуждение человека к продолжению собственного развития на протяжении всей жизни. В этом смысле оно, собственно, сосуществует с самим жизненным процессом. «Обучение» же указывает на то, каким образом общество способствует индивидууму в образовании. Можно сказать, что термин «образование» имеет антропологический контекст, а «обучение» - социальный.

OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) в 1973 г. противопоставляет друг другу эти два термина. Под получением гражданином (обучающимся) образования понимается достижение и подтверждение им определенного образовательного ценза, который удовлетворяется соответствующим документом. Право на образование является одним из основных и неотъемлемых конституционных прав граждан Российской Федерации. Экстернат при соблюдении условия непрерывности образования компенсирует изменение социальной роли человека, служит важным направлением использования свободного времени и др. Поэтому важнейшим элементом непрерывного образования является самообразование и необходимые для этого условия, например возможность в любой момент воспользоваться помощью государственных или общественных учебных заведений. [116, С. 5-37]. Непрерывность образования в сущности означает новый подход, новую идею, новую философию, новый взгляд на образование. Речь идет о совокупном образовательном процессе, обо всех его формах (утвердившихся и неутвердившихся).

В последние годы развивается ускоренными темпами совокупность учебных заведений, факультетов, курсов, школ, семинаров кружков, в которых осуществляется повышение квалификации и переподготовка занятых в общественном производстве. Значительные масштабы и многообразие форм их обучения обусловили возможность рассматривать эту часть народного образования как самостоятельную систему. Ее развитие определяется отдельными директивными документами, учитывающими особенности финансирования и организации целевого обучения взрослых.

Необходимо отметить, что структура системы повышения квалификации и переподготовки кадров довольно сложна. Она долгое время формировалась под воздействием межотраслевого и ведомственного подходов, стремления охватить все

категории занятых в общественном производстве, ликвидировать недостаток знаний в отдельных областях. Поэтому развитие системы идет по отдельным направлениям. *Во-первых*, это повышение квалификации и переподготовка руководящих работников и специалистов в учебных заведениях (подразделениях); *во-вторых*, непрерывное производственно-экономическое обучение, обеспечивающее постоянное обновление и пополнение экономических и научно-технических знаний, повышение профессионального мастерства трудящихся; *в-третьих*, организация целевого обучения занятых в области права, медицины, использования вычислительной техники и др. Во всех трех случаях повышение квалификации и переподготовку можно осуществить при помощи экстерната как формы обучения взрослых.

До недавнего времени число слушателей со средним специальным образованием было весьма незначительным, поэтому в литературе широко использовался термин «послевузовское образование». В настоящее время доля слушателей со средним специальным образованием увеличилась, поэтому более правильно называть повышение квалификации и переподготовку специалистов последипломным образованием [69]. Повышение квалификации и переподготовка кадров является составной частью системы непрерывного образования, и ее дальнейшее развитие должно осуществляться в тесной взаимосвязи со всеми другими составляющими образовательной сферы. Важно учитывать специфику задач и структуру системы повышения квалификации и переподготовки кадров при организации экстерната в вузе.

Экстернат как форма обучения в высшей школе становится все более популярным в современном российском обществе. Но, не смотря на основные свойства экстерната, его внедрение в учебный процесс различных вузов страны происходит в разных вариациях. Рассмотрим, каким образом экстернат как форму получения профессионального высшего образования можно реализовать в высших учебных заведениях. На приведенных ниже примерах показана *вариативность* внедрения экстерната в вузы.

Как один из вариантов организации экстерната можно привести в пример описание педагогического изобретения Н. Н. Халаджана (авторское свидетельство (Патент) № 101-0). Наименование педагогического изобретения: «Экстернатный способ построения учебного процесса с использованием авторизованных идеограммно-опорных дидактических пособий» (Приоритет 26.06.91 г.). Изобретение относится к

сфере педагогики школы, в частности, к разработке методов и организационных форм обучения на основе актуализации личного исследовательски-познавательного опыта учащегося и предназначенного для организации индивидуализированного, творчески опосредованного (авторизованного) педагогического процесса.

Формирование изобретенного способа построения экстерной школы является пионерским, не получило аналогов в истории педагогики, проходило исключительно эвристически, так как сам термин «Экстернат» означает лишь прием или сдачу экзаменов без школьного обучения. Опыт экстерного обучения в средней и высшей школе, как он исторически сложился, прежде всего, означает самообразование. Широко известны две внешние его особенности. Первая – обязательная ориентация на системность подготовки в отношении какой-либо квалификации, и вторая – последующий официальный экзамен в регулярном вузе¹. Эти качества делают особо привлекательным экстерное образование. Однако из-за непознанности его педагогических и организационных условий оно существовало лишь опытом одиночек, не доступным широким массам. Самое главное, что послужило основанием созданию общедоступной средней и высшей школы, явилась разработка универсального авторизованного обучающего метода, воплотившего все естественные ресурсы экстерната.

То, что воплотилось в реальном общедоступном методе, обобщило все основные свойства экстерного обучения – *индивидуальность, самообразование (гибкость), авторизованность интерпретации*. Однако для достижения этих очевидных ценностей создание нового метода означало разработку и специальной экстерной педагогики, отсутствие которой оборачивалось неодолимой преградой массовому образованию, за исключением одиночек, поставленных в экстремальное положение. В законченном виде то, что разработано и создано Н. Н. Халаджаном в качестве экстерного учебного заведения, означает принципиально новый индивидуально открытый творческий тип средней и высшей школы, с внутренней двухструктурной организацией академического стационара и персонального экстерната. Двухструктурность экстерной школы – это высокопродуктивная организация образовательного процесса. Суть ее в том, что в двух частях или фундаментальных школьных структурах в одном учебном заведении моделируются автономно существующие

¹ Термин «Регулярный вуз» введен Л. А. Демидовой для наименования неэкстерного или неавторизованного («классического») высшего учебного заведения, неавторизованного («классического») высшего учебного заведения, по относительной аналогии уже известных подобных структур, например, армейских – регулярных (войск) и нерегулярных инициативных ополченческих формирований.

академические средства обучения и экстернат. С этой целью школа разделена на две относительно автономные части – структуры. Одна, академическая структура, объединяет учебные или академические кафедры и ученый совет. Другая, экстерная структура, объединяет студии свободно обучающихся студентов (учащихся) под персональным научным или профессиональным руководством профессоров и доцентов школы и профессиональные советы факультетов. Отношения между академией и экстерном есть авангардная интеллектуальная антитеза со стороны студенческих объединений к фундаментальной ортодоксии факультетов и кафедр. Практически эти отношения строятся как непрерывное со стороны факультетов и кафедр удовлетворение запрашиваемой студиями учебной и научной информации. Тем самым в экстерной школе воспроизводится методологическая триада познания Гегеля: академия – несущая тезис информация, экстерные студии – ее критикующий анти-тезис, и творческое интеллектуальное приобретение студентом – синтезис объективного знания.

Эти положения, примененные в практике Московского экстерного гуманитарного университета дали более чем утроенный эффект по всем показателям организации и образования. Так, по формуле экстерного вуза, прикрепленный к каждому студенту персональный педагог-наставник прогнозирует и планирует его психическое, моральное и профессиональное становление как гражданина и специалиста; совместно с ним он определяет стиль и календарь учебной работы, опираясь исключительно на его духовное дарование, интересы и способности. на этой основе студент свободно форсирует учебный план, выбирает соответствующую глубину и объем материала, его источника, его интерпретаторов, заказывая необходимые книги и консультации, избирательно посещая лекции, практикумы и другие публичные занятия. [95, С. 7]. Самостоятельная работа по книгам и программам авторизованного обучения, являющаяся основной формой образовательной деятельности студентов, определяет доступность, а, в свою очередь, независимость от лекторов, учебников, свобода в определении времени, необходимого для изучения каждого курса и срока всего обучения – гарантируют достижимость необходимых знаний. Каждый студент МЭГУ учится в соответствии со своими способностями, возможностями, установками, стимулами и целями; сам определяет объем знаний в системе «должен» - «могу», а также порядок и темп изучения материала [95, С. 14].

Прием на обучение в университет осуществляется в открытой форме без экзаменов и без ограничения возраста, на основе личного заявления, документа о среднем образовании, справки и состоянии здоровья и собеседования. Принимаются также учащиеся выпускных (11-х) классов средней общеобразовательной школы, техникумов и профессионально-технических училищ, свидетельство (аттестат) об окончании которых они представляют к завершению первого года занятий в университете. Абитуриентам, имеющим законченное среднее специальное или высшее образование по соответствующему профилю предоставляется право поступления на 2-ю ступень. Обучение в университете – платное, оно может финансироваться также спонсорами (меценатами), предприятиями, организациями, где работают студенты или их родители. Для этого университет заключает со студентом контракты на качественную подготовку его как специалиста [95, С. 36].

Экстерная авторизованная форма работы университета принята из двух условий: 1 – таковым он может предоставить обучение значительным массам ищущих образованности людей; 2 – университет располагает приоритетным правом на экспрессивную педагогическую методику, высший образовательный эффект дающую именно в экстерном обучении, при этом обеспечивающую его фундаментальность и значительное ускорение (в 2-3 раза). Экстерная форма МЭГУ имеет основную, постоянно научную корректируемую программу подготовки специалистов. Но одновременно она обеспечивает свободную ориентацию личности в процессе обучения – в индивидуальном подходе к научным и практическим дисциплинам, конструировании собственных планов к профессиональной специализации и определении личных календарных графиков для завершения обучения [95, С. 48]. Такая осуществленная индивидуализация образовательного процесса и есть особая органичная функция двухструктурной экстерной организации МЭГУ, естественной круглогодичной непрерывности приема, подготовки и выпуска специалистов.

Экстернат Ставропольского государственного университета дает возможность в отдельных случаях по некоторым специальностям сотрудничать с профессорско-преподавательским составом на установочных и консультационных лекциях, лабораторных и практических занятиях.

Экстернат в Ставропольском государственном университете открыт Министерством общего и профессионального образования РФ по специальностям:

-021100 – «Юриспруденция», 021300 – «Регионоведение», 060800 – «Экономика и управление на предприятии» (приказ № 310 от 11.11.96 г.);

-061100 – «Менеджмент», 010100 – «Математика», «Психология*», 020700 – «История», 021700 – «Филология», 022300 – «Физическая культура и спорт», 030100 – «Информатика», 031000 – «Педагогика и психология», 031200 – «Педагогика и методика начального образования», 031300 – «Социальная педагогика» (приказ № 2329 от 11.09.98 г.);

-030900 – «Дошкольная педагогика и психология», «Финансы и кредит», «Бухучет, анализ и аудит» (приказ № 616 от 12.03.99 г.).

Студенты, обучающиеся в университете на очной или заочной формах обучения, по окончании 3 курса имеют право на параллельное обучение в форме экстерната по другой специальности. Указанные абитуриенты принимаются как лица, имеющие незаконченное высшее образование, и могут претендовать на перезачеты дисциплин при условии полного соответствия учебным планам в установленном порядке на основании зачетной книжки или академической справки после получения диплома.

Условия аттестации экстерна в Ставропольском государственном университете в рамках получения первого высшего образования определяются решением Ученого Совета университета. Получение второго высшего образования оплачивается экстерном или с его согласия за счет средств предприятия, организации, учреждения, физического лица-благотворителя. Размер и условия оплаты устанавливаются договором. Ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение обязательств по договору определяется сторонами в соответствии с гражданским законодательством.

Положение об экстернате в Ставропольском государственном университете разработано на основании положения об экстернате в государственных, муниципальных высших учебных заведениях Российской Федерации, утвержденного Приказом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 14.10.97 г. № 2033, зарегистрированного Министерством юстиции РФ 30 октября 1997 г. № 1403 [191].

К основной образовательной программе подготовки специалистов экстернатной формы обучения в Ставропольском государственном университете предъявляются общие требования:

1. Основная образовательная программа подготовки специалистов разрабатывается на основании Государственного образовательного стандарта и включает в себя учебный план, программы учебных дисциплин, программы учебных и производственных практик.

2. Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки специалистов, к условиям ее реализации и срокам ее освоения определяются Государственным образовательным стандартом [89, С. 2, 3].

Основная образовательная программа подготовки специалистов состоит из дисциплин федерального компонента, дисциплин национально-регионального (вузовского) компонента, дисциплин по выбору студента, а также факультативных дисциплин. Дисциплины и курсы по выбору студента в каждом цикле должны содержательно дополнять дисциплины, указанные в федеральном компоненте цикла. О качественной и продуктивной работе экстерната в Ставропольском государственном университете может свидетельствовать анализ письма Управления высшего профессионального образования «О работе экстерната в вузах» (приказ 15-68 ин 15-11 от 11.06.99 г.).

Таким образом, можно подвести итог всему выше сказанному о становлении экстерната в отечественном образовании. Появление экстерната как формы обучения в учебном заведении в нашей стране имело место в XVIII - XIX веках. При этом в разное время обучение в форме экстерната носило разноплановый характер и было исторически обусловлено. На сегодняшний день обучение взрослых на экстернате может иметь характер непрерывного образования. Но при этом не исключаются варианты дискретности обучения взрослых. Обучение на экстернате в вузе может рассматриваться:

- 1) как получение первого высшего образования:
 - а) непосредственно сразу после окончания школы;
 - б) после окончания среднего профессионального учебного заведения;
 - в) через определенный промежуток времени после окончания школы или среднего профессионального учебного заведения.

2) как получение второго высшего профессионального образования:

- а) по той же специальности (повышение квалификации);
- б) по другой специальности (переквалификация или переподготовка).

Причем, необходимо отметить, что основным видом учебной деятельности при обучении на экстернате является процесс самообразования.

Основными же задачами данной формы обучения в высшем учебном заведении являются следующие:

1. Предоставить возможность экстернам совершенствовать, пополнять свои знания в различных областях в рамках действующих образовательных программ.
2. Получить диплом о высшем профессиональном образовании, ту или иную квалификационную степень на основе результатов соответствующих экзаменов.
3. Получить качественное образование по различным направлениям вузовских программ.

В данном параграфе первой главы нами были раскрыты обусловленность появления экстерната, его историческое развитие, современная нормативно-правовая основа, вариативность внедрения экстерната в высшие учебные заведения, а также свойства, эффективность и преимущества экстерната как формы получения высшего образования в России. Видится необходимость четкого обозначения и реализации андрагогических условий для обеспечения качественного, эффективного обучения экстернов в вузе.

1.2. Развитие экстерната как формы обучения взрослых в условиях модернизации образования

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Заметно повысилась роль высшего образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. Высшее образование рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений [27, С. 49-53].

Системы образования динамичны: будучи относительно стабильными, они постепенно начинают отставать от постоянно меняющихся запросов общества и тем самым тормозить его развитие. Вследствие этого периодически (обычно с интервалами в 10-15 лет) проводятся реформы образования. В XX веке российская система образования реформировалась около 10 раз. В настоящее время начинается длительный этап ее модернизации [61, С. 24]. Модернизация российского общества предполагает переход от индустриального общества к информационному, в котором процессы создания и распространения новых знаний становятся ключевыми [52, С. 3-7].

Конкретно приоритетами образования для модернизации общества должны быть. *Во-первых*, облегчение социализации в рыночной среде через формирование ценностей: ответственности за собственное благосостояние и за состояние общества путем освоения основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений. *Во-вторых*, обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных людей независимо от их социального происхождения, через освоение взрослыми быстрой смены социальных и экономических ролей. *В-третьих*, поддержка вхождения взрослого поколения в глобализованный мир, в открытое информационное сообщество. *И, в-четвертых*, реализация ресурса свободы выбора для каждого человека, получающего образование. Социальный заказ на образование не должен быть только и по преимуществу заказом со стороны государства, а должен представлять и сумму частных интересов семей и предприятий [226, С. 9].

Известный американский ученый Ф. Кумбс подчеркивал необходимость периодической реорганизации системы образования, аргументируя это тем, что «подобно тому, как взрослый человек не может носить одежду, которая годилась ему в детстве, так и система образования не может противостоять требованию перемен в то время, когда все вокруг изменяется» [4].

Социальная значимость проблемы развития экстерната как формы обучения взрослых выходит далеко за пределы чисто педагогических проблем. История педагогики свидетельствует о том, что повышенный интерес к образованию взрослых всегда возникает в период социальных кризисов, в переломные моменты истории. И это вполне объяснимо. Когда определенный социально-экономический строй уже устоялся и вполне удовлетворяет потребностям общественного развития на данном этапе, система образования служит его воспроизведению. Она обучает и воспитывает личность того типа, который востребован этим социально-экономическим строем, нужен для его поддержания и сохранения. При этом предполагается, что взрослые, сформированные соответствующей данному строю системой образования, несмотря на свои отдельные недостатки, вполне справляются со своими задачами. Заново образовывать взрослых, то есть переучивать и перевоспитывать, не требуется. Следовательно, главная задача сводится к тому, чтобы обучать и воспитывать детей - так, чтобы они соответствовали социально санкционированному образцу взрослого [168, С. 19]. В условиях модернизации образования социально-экономический строй общества перестает удовлетворять требованиям, которые предъявляет ему его собственное развитие или исторические «вызовы» соперников на мировой арене. Экономика, политика, культура общества нуждаются в неотложных коренных преобразованиях. Следовательно, необходимы уже взрослые люди, способные осуществлять такие преобразования. Именно в такие исторические моменты и встает с особой остротой вопрос об образовании взрослых [81, С. 18].

Наиболее обостренно выступила сейчас необходимость компетентности и профессионализма в выполнении деятельности, когда страна вступила в рыночные отношения. В таких условиях только тот работник преуспеет и будет цениться работодателем, который не только знает, но и умеет творчески применять знания в практической деятельности [32, С. 3]. Реформы, проводимые в России, требуют неотложных действий. Для их обеспечения нужны люди, способные уже сегодня дей-

ствовать в новых экономических и политических условиях, осваивать новое правовое поле, в новых условиях сохранять и приумножать достижения российского образования и культуры. Следовательно, как это всегда было в истории человечества, в эпоху перемен на передний план выходит именно образование взрослых [117, С. 77]. В конце XX века образование взрослых во всем мире стало играть ведущую роль в образовательной сфере как по охвату обучающихся, так и по глубине и активности инновационных процессов. В сфере образования взрослых во второй половине XX века сформировались новые принципы обучения, возникла и динамично развивается новая наука об обучении взрослых - андрагогика. Андрагогические основы и технологические приемы обучения взрослых, находясь в периоде становления и развития, тем не менее уже оказывают воздействие на всю сферу образования [139, С. 32].

Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 году немецким историком педагогики А. Каппом [145, С. 5]. Появление особого понятия - андрагогика было связано с растущим осознанием того, что образование взрослых должно качественно отличаться от образования детей. Термин «педагогика» (в буквальном переводе «детоводство») явственно указывал на то, что предметом изучения научной и прикладной дисциплины под таким названием является образование ребенка как несовершеннолетнего, несамостоятельного в социальном плане существа [170, С. 78]. Андрагогика (от греч. Andros - мужчина) - раздел дидактики, раскрывающий специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, а также особенностей руководства последней со стороны профессионального педагога [117, С. 98]. Тесная взаимосвязь андрагогики с педагогикой и теорией образования взрослых легко обнаруживается при сопоставлении их предметов. *Предмет педагогики* в общем виде можно определить как становление человека в педагогической реальности. *Предмет теории образования взрослых* - система образования взрослых как социокультурный институт. Специфическим предметом андрагогики является теория и методика обучения взрослых в контексте непрерывного образования [169, С. 6]. Между тем андрагогика еще не обрела вид стройной научной системы и окончательный статус одной из самостоятельных наук об образовании, ее теоретические и научно-методические основы еще не стали предметом масштабных исследований ни в нашей стране, ни за рубежом. В отече-

ственной литературе андрагогика была предметом рассмотрения немногих: С.И. Змеева [109], Б.М. Бим-Бада [41], С.Г. Вершловского [56]. За рубежом проблемы становления и развития андрагогики рассматривались в работах Д. Савичевича [10] и М.Ш. Ноулза [7.].

Во второй половине XX века, начиная с 1950-60-х годов, были проведены многочисленные исследования различных аспектов образования взрослых: организационных, философских, социологических, социально-психологических. В работах некоторых авторов, в основном зарубежных, в 1950-60 гг. были рассмотрены отдельные проблемы организации обучения взрослых, главным образом, дидактические и методические принципы обучения взрослых (А.В. Даринский [93], А.Д. Пинт, Н.И. Бокарев, М. Дюрке, Дж. Кидд, И. Лордж, Г.Л. Миллер, Дж. Маккинли, Б. Морган, Ф. Пёггелер, Б. Самоловчев, М. Семенски, Л. Турос, Ф. Урбанчик). Большинство из этих авторов рассматривало обучение взрослых в рамках педагогики, иногда называя особенности обучения взрослых педагогикой взрослых.

Ф. Урбанчик так определяет предмет дидактики взрослых: «Предметом дидактики взрослых является не только процесс обучения взрослых людей, но и вообще любой процесс интеллектуального воздействия на взрослого человека, если только этот процесс более или менее осмысленно задуман и организован и его целью является сообщение или усовершенствование умственных способностей взрослого человека» [214, С. 12-13].

В развитии этого положения Ф. Урбанчик всю дидактику взрослых подразделяет на четыре дидактические теории следующих «типов образовательной деятельности»: 1) непосредственного обучения с контролем за его результатами (классно-урочная система обучения взрослых); 2) косвенного обучения с контролем за его результатами (заочное обучение); 3) непосредственного обучения без контроля за его результатами (народные университеты, циклы лекций или бесед, отдельные лекции, беседы, викторины и пр. система просветительных кружков); 4) косвенного обучения без контроля за его результатами (библиотеки, популяризирующие знания). Таким образом, по мнению Ф. Урбанчика, предметом дидактики взрослых является изучение и обоснование широкого круга образовательных и воспитательных воздействий. К сказанному он еще добавляет теорию самообразования, также относящуюся к предмету дидактики.

Начало становления андрагогики как самостоятельной науки можно отнести к 1970 году, когда появился фундаментальный труд американского теоретика и практика образования взрослых М.Ш. Ноулза «Современная практика образования взрослых: от педагогики к андрагогике». Ноулз теоретической основой образования взрослых считает андрагогику, которую он рассматривает как «искусство и науку помощи взрослым в обучении» и как «систему положений о взрослых обучающихся». Данную систему необходимо дифференцированно применять «к различным взрослым в разных ситуациях» [7, С. 59]. Однако ни в этой, ни в последующих работах М.Ш. Ноулза не были четко определены ни основополагающие принципы, ни структура андрагогики, ни андрагогическая модель обучения. В последующие годы XX века появились многочисленные работы, посвященные изучению отдельных конкретных проблем обучения взрослых, основное внимание исследователей было уделено следующим вопросам:

- создание программ и учебных материалов для обучения взрослых (Р. Г. Бэнгел, Э.Дж. Бун, В.Г. Брэндедж и Д. Макерэчер, К. Гриффин, А.Б. Нокс, П.А. Маклэгэн, Ф. Рейс);
- индивидуализация обучения взрослых (С. Брукфилд, М.Ш. Ноулз, Д.М. Савичевич, А. Таф, Д.В. Вермайл);
- особенности деятельности преподавателей при обучении взрослых (Э. Джонс, М. Лен, Д. Нуайе, Ж. Пивето, А. Роджерс, К.Т. Элсдон);
- особенности деятельности взрослых обучающихся (Л.И. Анциферова, Ю.Н. Кулюткин, Дж. Миллигэн, К.П. Кросс, Р. Гросс, М.Ш. Ноулз, С. Меррием, Р. Кафарелла, Р. Роджерс, Г. Титгенс, И. Вайнберг, К.Т. Элсдон, С.О. Хаул);
- дидактические и методические принципы обучения взрослых (Л.Н. Лесохина, С. Брукфилд, Э. Дик, Э. Джонс, Г. Юнг, Г. Фрамм, М.В. Гэлбрэйт, Г.В.Куйперс, И. Лордж, Р. Мукиелли, П. Пашка, Ф. Пёггелер, М. Ржегак, Л. Турос, Ф. Урбанчик);
- создание условий обучения взрослых (Г.К. Хансейкер, Р. Пирс);
- мотивация при обучении взрослых (Дж.В. Полл, Р.Дж. Влодковски);
- подготовка преподавателей для обучения взрослых (Л.Г. Грабовская, К.Д. Легге, Дж. Линч, Д. Савичевич, А.Г. Чарнли, К.Т. Элсдон).

Однако основные идеи М.Ш. Ноулза в этих работах не получили своего дальнейшего системного развития. Сложилось явное противоречие между получившей

во второй половине XX века громадный размах во всем мире практикой обучения взрослых, в которой на эмпирическом уровне использовались иные, нежели при обучении невзрослых, подходы к организации обучения, и теоретическим осмыслением и обоснованием этих подходов [8, С. 10].

Андрагогика обеспечивает взрослого обучающегося необходимыми ему умениями, знаниями, навыками по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса своего обучения, отбору необходимых каждому конкретному человеку содержания, форм, методов, источников, средств обучения. Она учит человека учитывать свои (и своих коллег по обучению) возрастные психофизиологические, социальные, профессиональные особенности, использовать свой (и своих коллег) опыт при обучении, определять свои образовательные потребности, намечать цели обучения и пути их достижения. Андрагогика является реальной научной базой, обеспечивающей обучение взрослого человека на протяжении всей его жизни, и исходит из идей первичности человека и его саморазвития, его целостности в комплексном проявлении его изменений и вносит свой вклад в создание условий, необходимых для самореализации человека и повышения эффективности и результативности его жизнедеятельности [94, С. 90]. Данная отрасль педагогики способствует дальнейшему развитию наук об образовании, формированию системы таких наук, которые бы рассматривали в комплексе все аспекты процесса образования человека.

В соответствии со статьей 26 «Всеобщей Декларацией прав человека» «каждый человек имеет право на образование ... образование должно быть направлено на полное развитие личности, на усиление уважения к правам человека и его основным свободам». Эту важнейшую цель подтверждают и иные акты международного права. В итоговом документе Международного конгресса ЮНЕСКО «Планирование и управление развитием образования» содержится рекомендация о создании условий, обеспечивающих «доступность к образованию», демократизации доступа к образованию с учетом «многообразия социальных участников» посредством «превращения образования в непрерывный процесс и учета глубоких изменений в экономическом, информационном, коммуникационном, научном и технологическом секторах» [166]. Очевидно, что обязательное среднее, а также профессиональное образование не могут в полной мере обеспечить реализацию поставленной цели.

Уровень социально-экономического развития любой страны отражает состояние национальной системы образования не столько в настоящем, сколько в прошлом. Причем хорошее прошлое системы образования без соответствующего внимания довольно быстро утрачивается и, наоборот, любые застойные явления в обществе, ломка традиций в обучении, внедрение нового без анализа возможных отрицательных последствий от этого сказываются очень долго. Особенно это проявилось в период научно-технической революции, когда уровень образования стал определять способность стран использовать в производстве новейшие достижения науки и техники, а также обеспечивать возможность членам общества адаптироваться к новым социально-экономическим требованиям. Поэтому во всем мире в той или иной степени проводится постоянная работа по совершенствованию системы образования, причем по мере развития интеграции она приобретает международный характер, который позволяет достичь сопряжения между национальными системами образования и широко использовать мировой опыт. Так, в 1836 году был организован Лондонский университет, основной задачей которого в то время была помощь и проведение экзаменов на получение тех или иных аттестатов и степеней для учащихся (студентов), не посещавших обычные учебные заведения. Такая задача сохраняется и сейчас. Это форма обучения экстерном.

Появление экстерната как формы обучения в вузе обусловлено сложившимися в современной России социально-экономическими, политическими условиями. Также огромную роль в актуализации экстерната сыграл процесс информатизации общества. Взрослые люди в связи с быстро ускоряющимся темпом жизни и нарастанием информации вынуждены также быстро сначала адаптироваться к новым условиям, а потом и преобразовывать окружающую действительность в лучшую сторону. То есть среди других форм обучения в вузе взрослыми людьми наибольшее предпочтение отдается экстернату.

Экстернат – это форма обучения, ориентированная на вузовские экзаменационные требования; предназначается для учащихся, которые по каким-то причинам не могут обучаться на дневном отделении в высших учебных заведениях [97, С. 2]. Ускорение процесса подготовки человека к деятельности, повышение качества подготовки становятся неотъемлемыми задачами, стоящими перед современным обществом. Тема обучения в сжатые сроки интересна самим людям, овладевающим новой

деятельностью, новой специальностью или профессией, стремящимся получить хорошие знания, умения и навыки в минимальные сроки [38, С. 46-49].

Быстрое достижение социальной зрелости современными гражданами России резко понизило планку «взрослости». Невозможно, к примеру, рассматривать как ребенка студента, который уже на третьем курсе основывает собственную фирму и успешно руководит ею. Обеспечение прав ребенка - в соответствии с требованиями ООН - также повышает социальный статус, готовит его к взрослости [117, С. 79].

Значительно расширяются возможности вузов в связи с Федеральным законом № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [231], в соответствии с которым возможно обучение в высшей школе в форме экстерната.

Институт образования взрослых РАО [175, С. 56-61] считает целесообразным разработку исследовательской программы «Образование взрослых в России». Цель предлагаемой программы состоит в разработке новой концепции образования взрослых в России и путей ее реализации. Предлагается провести комплексное исследование, которое в совокупности должно быть направлено на выявление тенденций развития образования взрослых в современных условиях и определение новых подходов к построению системы образования взрослых, стратегии ее развития в целом и ее региональных программ; а также на выработку принципов конструирования образовательных проектов и программ и разработку критериев эффективности различных подсистем образования взрослых.

Все это позволит решить множество значимых вопросов развития экстерната, например: развитие активной позиции взрослого в процессе учения; создание широких возможностей выбора содержания и форм учебной работы; обеспечение участия взрослых в планировании, организации и оценке эффективности собственной учебной деятельности; развитие восприимчивости и открытости личности по отношению к новому; развитие гибкости и критичности мышления, преодоление ранее сложившихся стереотипов деятельности и т.д. [141, С. 10].

Говоря о развитии экстерната как формы обучения взрослых, необходимо отметить, что его можно рассматривать в контексте обозначенных ниже направлений:

1) как продолженное образование. Впервые термин «продолженное образование» появился в США в начале 1950-х гг., когда возникли центры продолженного образования при некоторых университетах, например, в Чикаго и Мичигане. Они

явились частью университета и имели своей целью повышение квалификации специалистов с университетским дипломом, которые хотели узнать то новое, что появилось в их профессиональной области за последнее время. Для широкой публики двери этих центров были закрыты.

2) как некоторый период в пожизненном образовании. Выражение «пожизненное образование» возникло в 1960-е гг. и стало использоваться на международных семинарах таких межправительственных организаций, как ЮНЕСКО и Совет Европы. В конце десятилетия был введен термин «рекуррентное образование», обозначающий новую стратегию в образовании, когда периоды работы и обучения чередовались. Впервые употребил этот термин шведский министр образования Улоф Пальме на встрече министров образования в Севре в 1969 г.

3) как стадию непрерывного образования. Термин «непрерывное образование» во многих странах истолковывался по-разному. Bertrand Schwarz, директор института National pour la Formation des Adultes (NFA) во Франции Е. Faure в 1961 г. В 1970 г. Paul Lengrand от имени ЮНЕСКО определил фундаментальные границы концепции непрерывного образования к международному году образования [9]. Conseil de Cooperation (CCC) Совета Европы, где это понятие обсуждалось с конца 60-х г., предложил концепцию Eengrand вниманию широкой публики. Предыдущие версии термина были опубликованы в 1970 г. в отчете, озаглавленном «Permanent education» [2].

Параллельно с усилиями, предпринятыми Советом Европы, ЮНЕСКО постепенно сделало непрерывное образование центральным направлением своей работы. Комиссия, возглавляемая Е. Faure, созданная на базе ЮНЕСКО, сыграла основополагающую роль в этом процессе. Ею были отправлены в 25 стран мира группы наблюдателей с целью уяснения общей картины системы образования и попыток ее реформирования в конце 60-х - начале 70-х гг. В результате в 1972 г. эта Комиссия опубликовала отчет, который был признан многими как наиболее важный документ по реформе образования второй половины XX в.

В Швеции было проведено уникальное исследование роли рекуррентного образования взрослых в качестве дополнения к раннему формальному образованию, а также его влияния на возможности построения карьеры и достижения благосостояния; в нем участвовали 50 мужчин (шведы по национальности) 1928 г. рождения.

Были разработаны модели, в соответствии с которыми можно было оценить влияние раннего формального образования и рекуррентного образования взрослых на карьеру и благосостояние. Исследователи стремились найти ответы на следующие четыре вопроса:

- В какой степени образование в молодости и рекуррентное образование взрослых предопределяет род деятельности, заработок и благосостояние?
- В какой степени образование взрослых увеличивает, продолжает или уменьшает роль раннего образования как важного стратификатора в современном обществе?
- Существует ли связь между участием в программах повышения квалификации на рабочих местах и ощущаемым удовлетворением от выполняемой работы?
- Оценивают ли те, кто принимает участие в работе программ общего образования взрослых и обучения на предприятиях, свое благосостояние выше, чем те, кто не участвует в подобных программах?

Результаты исследования показывают, что образование, полученное в молодости, и полученное в зрелом возрасте, по своему воздействию дополняют друг друга, более того, их влияние носит кумулятивный характер. Следовательно, стратегически важным должно стать решение о дальнейшем развитии системы образования на основе идеи о рекуррентном, пожизненном образовании. Так как и раннее образование, и образование в зрелом возрасте играют важную роль в процессах приобретения статуса и поддержания общественных структур, как и необходимость повышения уровня формального образования, наиболее эффективным способом достижения этого может стать общее образование высокого уровня, получаемое в молодости. Необходимо привлекать взрослых к участию в программах образования взрослых в молодости, так как это способствует повышению вероятности их участия в подобных программах в дальнейшем. Образование не может исчерпываться только получением знаний и умений в молодости, оно должно опираться на теорию пожизненного развития индивидуума [131, С. 12-20].

В данном случае необходимо разобраться, каким образом экстернат как форма обучения взрослых может помочь в ситуации, когда: традиционные лидеры-производители в Японии и США уступают место в соревновании за качество некоторым странам с низким уровнем оплаты труда; растет безработица, в связи с чем

необходимо создание рабочих мест в слаборазвитых странах; наблюдается развитие рынка временных и разовых рабочих мест, в том числе для работы в рамках различных проектов (что составляет уже около 50% от общего количества рабочих мест в некоторых развитых странах); создается угроза системе социального обеспечения, которая финансируется за счет постоянной работы, чья численность уменьшается.

В связи с обострением социальной ситуации в нашей стране экстернат имеет некоторые особенности. Экстернат, как форма образования взрослых, обеспечивая профессиональный тренинг, может помочь в поступлении на постоянную работу, так как дает значительное преимущество перед кандидатами, с меньшими возможностями улучшить свой квалификационный уровень в более короткие сроки. Шансы на получение работы могут быть увеличены за счет развития качеств, выходящих за рамки профессиональных требований – рационального мышления, самоорганизанности, самообучения, самовоспитания, самоконтроля. Распространение экстерната может побудить к созданию новых видов работ, продуктов и сервисных услуг и, соответственно, рабочих мест и структур в сфере, связанной с образованием. Нужно отметить такую особенность данной формы обучения взрослых, как высокая степень компактности и ускоренности. В результате учебное время полного цикла на экстернате составляет только два – два с половиной года. Еще одна особенность экстерната – это своеобразный стоимостный итог. Несмотря на высокую стоимость образовательных услуг, предоставляемых экстернатом, в конечном счете, обучение по данной форме оказывается более рациональным, т.к. выпускник обладает наиболее современными знаниями, а также имеет возможность сразу же применять полученные знания на практике, формируя определенные профессиональные умения и развивая навыки. Исходя из объективной реальности современного мира и перспектив его развития, экстернат как форма обучения взрослых приобретает большую значимость [213, С. 9].

Этот вывод обосновывается, *во-первых*, возрастающей интеллектуализацией и динамизмом труда. Каждое десятилетие, по данным специалистов, удваивается объем знаний, происходит обновление техники и технологий. В результате человек вынужден непрерывно пополнять знания и несколько раз переквалифицироваться в течение жизни. *Во-вторых*, первостепенной значимостью человеческого фактора как в экономическом, так и в социальном развитии современного общества, что поколе-

бало сугубо экономический подход к планированию образования. Широкое распространение получила концепция «компетентного человека» как ведущая цель образования, согласно этой концепции образовательные системы должны быть достаточно обширными, гибкими, адаптивными, чтобы на протяжении всей жизни человека обеспечить развитие его компетентности в самых различных проявлениях. *В-третьих*, широким распространением идей демократизации социальной жизни и образования. Большая роль в демократической ориентации мирового общественного сознания принадлежит «Всеобщей декларации прав человека», принятой ООН в 1947 году. Она вобрала в себя высокие представления человечества о свободе, социальном равенстве, базовых правах людей. «Все люди, - провозглашает Декларация, - рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Каждый человек должен обладать всеми правами и всеми свободами без какого бы то ни было различия». Тенденция к демократизации образования открыла двери учебных заведений миллионам людей, которые ранее оставались за их пределами из-за дискриминационных барьеров: женщина, национальные меньшинства, инвалиды и так далее. Высокий уровень гетерогенности обучающихся, разнообразие их запросов и потребностей требуют организации такой образовательной системы, которая будет обладать гибкостью и вариативностью. *В-четвертых*, появлением и широким распространением новых информационных технологий (персональные компьютеры, интеракционные системы и так далее), которые дают широкие возможности для дистанционного и индивидуального обучения [121, С. 39]. Использование опыта создания непрерывных систем образования за рубежом, в первую очередь в области формирования источников их ресурсного обеспечения, организации трудового воспитания молодежи, селекции кадров на всех ступенях образования, стимулирования профессионального роста, гуманизации образования и др., является необходимым условием перестройки образовательной сферы в нашей стране [105, С. 6].

В этой связи необходимо говорить об образовании взрослых, которое можно рассматривать как систему образовательных услуг. Хотя эта система теоретически беспредельна, в реальной практике она ограничивается реальными условиями и возможностями. В зависимости от социальной и личностной значимости образовательных потребностей, их востребованности, возможности удовлетворения, способов организации учебной деятельности формируются типы образования взрослых.

Рядом исследователей (А.Е. Марон [60], Е.П. Тонконогая и др. [224]) выделяются три основных типа образования взрослых: формальное, неформальное, информальное. *Формальное* (общее и профессиональное) образование взрослых осуществляется в образовательных учреждениях по учебным планам и программам, соответствующим государственным стандартам. Это институционализированное образование. Формальное образование завершается выдачей диплома (сертификата). *Неформальное* образование взрослых, - это, по существу, вся сфера культурно-просветительской работы со взрослыми, осуществляемой в соответствии с интересами и потребностями всех категорий взрослых людей. *Информальное* образование - это приобретение знаний взрослыми людьми в процессе их трудовой деятельности, общения, через средства массовой информации. Фактически, это накопление разнообразных знаний путем приобретения жизненного опыта.

Исходя из сказанного можно предложить следующее определение системы образования взрослых - это система образовательных услуг, удовлетворяющих запросы всех социально-демографических групп взрослого населения на основе создания разнообразных программ, соответствующих их потребностям, и социально-экономических и специальных условий функционирования образовательных учреждений [166, С. 51-52]. В современном понимании образование взрослых - это система. Это понятие законодательно закреплено в законе «Об образовании взрослых», принятом Межпарламентской Ассамблеей государств-участников СНГ 6 декабря 1997 года: «Система образования взрослых является составной частью единой системы непрерывного образования, удовлетворяющей потребности граждан в знаниях и умениях, необходимых для профессионального роста и развития личности в период самостоятельной жизни» [166]. Термин «система» активно используется в обиходе, и сфера его употребления существенно расширяется, а его содержание становится все более неопределенным. Разнобой в употреблении понятия «система» приводит к разрыву научных коммуникаций и тем самым тормозит развитие науки, особенно сейчас, когда значение синтеза в исследованиях и в практике значительно возрастает [104, С. 52-53].

Образование взрослых по своей сути - это процесс, движение к цели - результату; это процесс взаимодействия андрагогов с взрослыми учащимися, взрослых друг с другом, организаторов образования с андрагогами.

Образование взрослых - это гибкий и динамичный процесс адаптации человека к резким изменениям в обществе, включения человека через новые знания в социально-экономическую сферу деятельности с учетом его потребностей и ожиданий. Образование взрослых - это результат и образования и самообразования, характеризующийся уровнем готовности личности к участию в сфере труда, к различным видам социальной деятельности [244, С. 3].

В условиях социальных перемен изменились содержание и структура образования взрослых, оно стало ориентироваться на решение социальных проблем. Поэтому сегодня мы можем рассматривать его как важнейший социальный институт, способствующий преодолению социально-экономического, социокультурного кризиса и дальнейшему прогрессивному развитию человека и общества в целом.

Образование взрослых определяется В.Г. Онушкиным и Е.И. Огаревым, как «обособленное подразделение в системе общественного разделения труда, обеспечивающее жизнедеятельность социального организма посредством реализации присущих ему специфических функций: культурно-исторической, социальной, социально-экономической. Образование взрослых как социальный институт может рассматриваться как организация, социально-образовательная система, имеющая свои цели, способы функционирования, реализующая образовательные потребности личности и различных социальных групп населения» [177, С. 212].

Понятие образования взрослых как социального института может рассматриваться как феномен новых общественных отношений, который складывается как целостный объект, как совокупность условий, отношений, связей, которые позволяют реализовать многообразные образовательные потребности взрослых людей. Образование взрослых - это часть системы непрерывного образования, обладающая собственной спецификой и предназначенная прежде всего для удовлетворения социальных и личностных потребностей взрослых. Это система и учреждений и организаций, предназначенных для реализации огромного комплекса многообразных образовательных услуг, удовлетворения социальных, профессиональных, культурных интересов взрослого населения в конкретных институциональных и неинституциональных формах (школы для взрослых, народные университеты, курсы, кружки, различные формы самообразования).

Таким образом, образование взрослых - это сложная полифункциональная система, направленная на удовлетворение фундаментальных потребностей человека в образовании, культуре, сохранении здоровья, адаптации к резко и быстро изменяющемуся миру, усвоении новых социальных ролей.

«Информационное общество» XXI века должно иметь адекватный уровень образования, поэтому вполне обосновано усиленное внимание к образовательной системе и ее модернизации с целью достижения большей эффективности. Вместо традиционной базовой образовательной модели делаются установки на непрерывное образование в течение жизни. Будущее России более чем в других странах, зависит от решения этой проблемы [160, С. 111-114]. Развитие концепции непрерывного образования способствовало изучению проблем образования взрослых (А.В. Даринский [93], В.Г. Онушкин [177], Л.Н. Лесохина [137.; 138], Ю.Н. Кулюткин [133], В.Г. Воронцова [66], и др.).

Так А.В. Даринский, раскрывая сущность образования взрослых как составную часть непрерывного образования, разделял последнее на два этапа. На *первом этапе* все подрастающее поколение перед непосредственным включением в практическую деятельность в различных областях народного хозяйства и культуры должно получить общее и профессиональное образование в соответствующих государственных учебных заведениях - средних общеобразовательных школах, профессионально-технических училищах, средних и высших специальных учебных заведениях. Этот первый этап непрерывного образования в государственной школьной системе должен создать основу для последующего образования человека, занятого в той или иной сфере практической деятельности. *Второй этап* непрерывного образования охватывает людей в продолжение всей их дальнейшей, послешкольной жизни. Поэтому, считает А.В. Даринский, послешкольную часть непрерывного образования надо рассматривать как образование взрослых. Он выделяет *три направления* в перспективе образования взрослых: 1) повышения профессиональной квалификации людей; 2) развития, расширения и углубления общего образования; 3) подготовки людей к выполнению каких-то общественных обязанностей [94, С. 4-5].

Образование взрослых, как всякая сложная система имеет свою внутреннюю социальную сущность и свои специфические формы управления. Сложность системы образования взрослых определяется наличием в ней разнокачественных подсистем

тем, элементов и связей. Традиционно к ним относятся две основные подсистемы: управляющая и управляемая, каждая из которых, в свою очередь, рассматривается как самостоятельная система с присущими ей подсистемами. Управляемая подсистема, например, подразделяется на собственно педагогическую и обслуживающую, обеспечивающих ее функционирование. Понятие системного управления образованием взрослых сохраняет это условное деление подсистем на управляющую и управляемую, но наполняет его новым содержанием, так как оно предполагает максимальное включение всех субъектов образовательного процесса (органы власти и управления, их компетенция, образовательные учреждения, учащиеся, преподаватели) в процесс выработки, принятия и реализации решений по основным направлениям образовательной деятельности. Каждая из подсистем обладает внутренними и внешними многоплановыми связями. Соответственно образование взрослых выступает как сложный системный объект управления, который надо рассматривать во взаимодействии с внешней средой и взаимосвязи всех его составляющих элементов (социальных и личностных потребностей, целей, функций, процесса реализации образовательных услуг, результатов), их связей и взаимоотношений. Одним из важнейших признаков сложившейся системы является управляемость. Доказательность этого положения определяется тем, что данная образовательная структура обладает системными свойствами, которые чувствительны к управленческим воздействиям. Основные же свойства системы проявляются через принципы системности [26, С. 25-39].

При таком подходе системообразующим фактором образования взрослых выступают образовательные потребности граждан. В данном случае спрос рождает предложения. Многообразные образовательные потребности личности порождают необходимость создания дифференцированных образовательных услуг, их типологизации, анализа и оценки с учетом тенденций социально-экономического и социокультурного развития общества [57, С. 42]. Объективно складывается новая потребность общества в быстром развитии самостоятельного направления в педагогике - науки системного управления образованием взрослых. Целью системного управления является создание целостной интегрированной системы образовательных учреждений, сопровождающей человека на различных стадиях его жизненного цикла и являющейся залогом целостного развития человека, осознание объективного воз-

растания значения науки управления - необходимое условие разрешения назревших проблем [122, С. 14]. Таким образом, исследование проблем системного управления и государственно-общественного регулирования системы образования взрослых, содержания, функций и механизма управления является достаточно актуальным.

Задача образовательной системы не просто в том, чтобы вооружить экстернов некой суммой знаний, а в том, чтобы научить их действовать «со знанием дела», то есть научить применять знания в деятельности - и практической, и теоретической, и умственной - той, которая нужна обществу и работнику. Е.П. Тонконогая перечисляет следующие социальные функции образования взрослых как социального института: способствует развитию экономики, помогает социальной адаптации к условиям быстро меняющейся действительности, приобщает к ценностям культуры, выполняет ряд педагогических функций, выступает как средство социальной защиты и реабилитации подростков с проблемами в образовании и поведении, а также некоторых категорий взрослых людей [169, С. 183-186]

Идеи и концептуальные представления, посвященные проблемам образования взрослых, нашли свое отражение в ряде исследований (Б.Г. Ананьев [17; 18], А.А. Владиславлев [63], А.В. Даринский [93; 94,], Ю.Н. Кулюткин [132; 134], Л.Н. Лесохина [138], В.Г. Онушкин [175; 176], Г.С. Сухобская [134], Е.П. Тонконогая [224.], С.Г. Вершловский [57; 58] и другие).

С.Г. Вершловский в «Рабочей книге андрагога» рассмотрел не только сущность этого понятия, но и раскрыл пути и средства повышения профессионального и социального статуса взрослых, предложил разнообразные методики проведения и проверки исследовательской работы (включая самооценку) [194, С. 107-109].

В.Г. Воронцова особое внимание уделила роли гуманитарного знания в постдипломном образовании педагога как средства выработки гуманистического сознания, то есть умения «пользоваться знанием как следует» [123, С. 401-402]. По ее мнению «Человекознание - суть любого гуманитарного знания - должно определять и пути обновления постдипломного образования, и принципиальное, философское, психологическое, экологическое, научно-методическое сопровождение образовательного учреждения» [67, С. 44-47, С. 47].

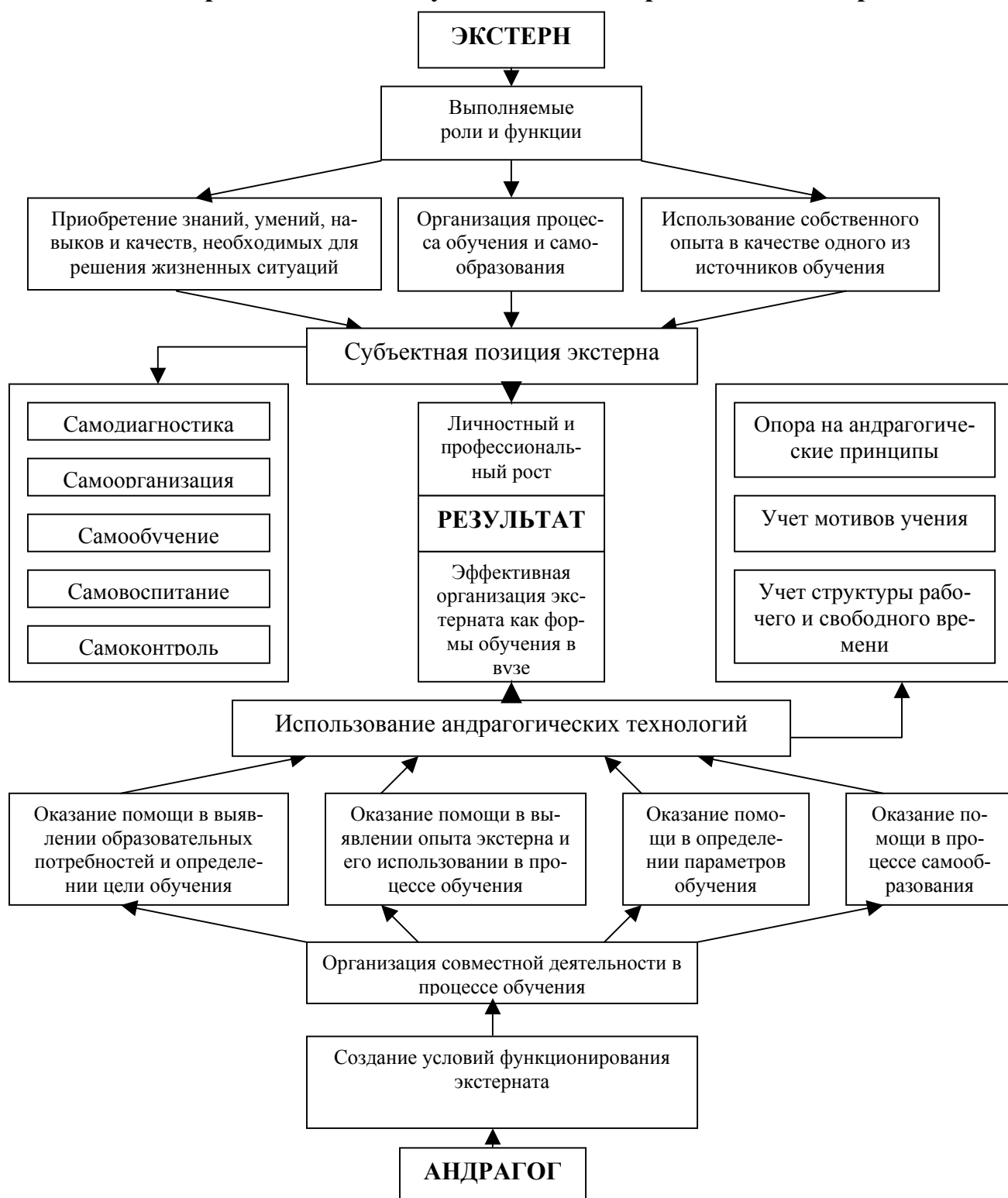
Е.В. Рудневский [202, С. 48-60] предложил коррекционно-диагностическую концепцию переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров на

основе личностно-центрированного подхода и понимания процесса образования взрослых как интенсивной системно-интегрированной коммуникации. Автор использовал идеи: когнитивного диссонанса Л. Фестнигера, диспозиционной теории личности В.А. Ядова [249, С. 29-32], ролевой теории личности Дж. Морено, интегративной концепции психологической коррекции (авторская), эмоциональной толерантности учителя Л. Митиной [152; 151.], психологической синдромологии (А. Венгер), информационной теории эмоций Н. Симонова к коммуникативной теории личности [185, С. 120]. Такой широкий подход позволяет - по утверждению Е.В. Рудневского - создать «транстеоретическую модель механизма деформации учебной деятельности учителя в системе переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров». Эту систему автор представляет как систему коммуникаций.

Таким образом, описанные явления актуализируют задачу интенсивного развития экстерната. Идея состоит в обеспечении педагогических условий, которые дадут взрослым людям возможность получения, пополнения и обновления знаний, развитие, совершенствование, самореализацию в процессе обучения на экстернате. Иными словами, станет возможным получение качественного образования в вузе в форме экстерната при соблюдении соответствующих педагогических условий. Личностно-ориентированная парадигма современного образования взрослых, признание приоритетов личностных образовательных ценностей существенно скажутся на развитии экстерната в условиях модернизации системы образования. Осуществление модернизации образования должно превратить его в одну из приоритетных областей политики нашего государства.

Мы выяснили, что андрагогический взгляд на обучение экстернов является наиболее эффективным. Однако, андрагогика, как наука об образовании взрослых, в полной мере еще не сложилась в стройную научную систему. В связи с этим данной проблемой занимаются многие исследователи, суть концепций и взглядов которых была раскрыта в данном параграфе. Также были обозначены проблемы обучения взрослых в России и некоторые противоречия, возникающие в современных условиях развития данного вида образования в нашей стране. Для создания более полного представления об обучении и самообразовании экстернов мы представили данный образовательный процесс в виде схематической модели (рис. 1).

рис. 1. Модель обучения и самообразования экстерна



1.3. Педагогические условия обеспечения качества обучения

экстернов в вузе

В условиях перехода экономики России к рыночным отношениям, качественных изменений в сфере науки, техники и технологий, развития демократических социально-политических процессов, приумножения возможностей самореализации личности значительное развитие, усложнение функций и структуры получает экстернат как форма обучения в вузе. Однако нужно отметить, что на современном этапе качество образования становится основополагающим моментом развития всего общества. Не случайно в последние годы, как педагогов, так и ученых, руководителей разного ранга повысилось внимание к качеству и управлению качеством образования. Чтобы иметь более полное представление об этих процессах, необходимо раскрыть само понятие качества. Прежде всего, это общенаучная категория, которой пользуются специалисты разных областей. Толковые словари дают такое объяснение понятию «качество»: это соответствие предмета как результата труда некоторым заданным нормативам (стандартам) [125, С. 12].

Как философская категория качество выражает существенную определенность объекта, благодаря которой он, то есть объект является именно тем, а не иным. Качество объекта не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом (объектом) как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Поэтому понятие «качество» связано с существованием предмета. Предмет не может, оставаясь самим собой, потерять свое качество [162, С. 312].

По отношению к процессу обучения экстернов качество представляет собой тот нормативный уровень, которому должен соответствовать результат его образования. Если под результатом образования понимать знания, умения и навыки обучающихся, то нормой должен стать их определенный уровень, востребованный современным обществом и обозначенный государством как гарант дальнейшего развития. Однако результатом образования являются не только знания, которыми по его завершению должен обладать в нашем случае экстерн, но и определенные качества личности, выраженные в ее отношении к миру. Другими словами, качество образования – это система социально обусловленных отношений к миру, которыми должен обладать обучающийся.

«Качество образования – это соотношение цели и результата, мера достижения целей (результата) при том, что цели заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития. При этом результаты образования обязательно должны включать в себя оценку того, какой ценой (ценой каких потерь, затрат) эти результаты достигнуты», отмечает М. Поташник [181, С. 16].

Разработчики важного направления в педагогической науке – мониторинга качества образования – С.Е. Шишов, В.А. Кальней данное понятие рассматривают как социальную категорию, определяющую состояние и результативность образования, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности [178, С. 20]. Или иначе, под качеством образования они понимают степень удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых учебным заведением образовательных услуг. В этом же ключе качество образования определяет А. Моисеев: «качество образования – совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих учащихся, общества, заказчиков на образование» [118, С. 14].

Все авторы единодушны в том, что качество образования – это совокупность свойств образования, но не всех, а лишь тех, которые потенциально отвечают требованиям заказчиков на образование. Задачу непосредственного обеспечения качества обучения экстернов можно решать как минимум двумя способами. Первый способ состоит в изучении и обобщении передовой педагогической практики и вычленении наиболее результативных вариантов, а также отдельных негативных свойств, сдерживающих полноценное усвоение знаний экстернами и их личностный и профессиональный рост. Второй способ состоит в системном анализе процесса обучения и самообразования, их элементов и определения требований к педагогическим условиям, обеспечивающим качество обучения экстернов. Эти требования могут стать эталоном (нормативом) и «служить прогностическим средством, т.е. давать основание судить о будущих итогах процесса не по реальным результатам его, а по соответствию его качеств выработанному эталону» (И.Я. Лернер).

Следует признать необходимость использования комплекса мер, в основе которых лежат определенные педагогические условия [196, С. 5].

Условия обучения экстернов, как правило, жестко детерминированы временными, пространственными, бытовыми, профессиональными (у работающих людей) и социальными факторами, которые могут способствовать обучению, но в большинстве случаев существенно усложняют или даже затрудняют самообразовательную деятельность экстернов. Как правило, образовательный процесс взрослых обучающихся происходит в условиях кратковременных периодов интенсивного обучения. В связи с этим, необходимо представлять типичные внешние и внутренние трудности, с которыми сталкивается экстерн в современной образовательной ситуации. Создание в вузах экстерната решает некоторые проблемы, вызванные сложившейся ситуацией. Однако и здесь экстерна ожидают препятствия. Навыки обучения и самообразования у взрослого были сформированы в совершенно иной, нежели сегодняшняя, ситуации. Приход нового столетия сопровождается сменой стратегий работы с информацией [221, С. 50]. Чем старше экстерн, тем сложнее ему включаться в образовательные процессы в силу множества внутренних *преград*, складывавшихся с годами. К наиболее распространенным из них относятся следующие.

Психофизиологические. У некоторых взрослых людей, поступивших на экстернат, возникает внутренний барьер в отношении своей способности к обучению и самообразованию. Он в какой-то мере основан на мифе о снижении способности к восприятию, запоминанию, воспроизведению учебной информации с возрастом. Однако учеными доказано, что успешно обучаться можно в любом возрасте. Просто в разные периоды жизни на первый план выступают различные функции памяти, иные типы внимания, меняется мотивация, но в целом взрослый человек всегда способен к выработке соответствующих индивидуальных способов оптимальной работы с информацией. Это становится возможным, если экстерн владеет знаниями о своих особенностях как субъекта обучения и сформированной устойчивой мотивацией к обучению. Особенности субъективных отношений в образовании взрослых посвящено немало работ (Дж. Шефнехт, А. Тоф, М. Буквалас). Все авторы сходятся во мнении, что эти отношения должны быть построены на учете индивидуальных интересов обучаемых и на высокой компетентности андрагогов.

Социально-психологические. Многим взрослым людям бывает некомфортно, иногда просто страшно оказаться в позиции обучающегося. Особенно это касается

лиц, занимающих определенное социальное положение на административной лестнице. Психологически они не готовы к оборачиванию ситуации, к добровольному превращению в «объект» педагогического влияния. Получая высшее образование в форме экстерната обучающийся (в отличие от других форм обучения) является, в первую очередь, субъектом обучения. В данном случае социально-психологический дискомфорт в некоторой степени нейтрализуется.

Психолого-педагогические. Непрерывности обучения может препятствовать отсутствие необходимых для этого знаний о себе как существе познающем, о своих способностях, особенностях восприятия и усвоения учебного материала, информационных потребностях, несформированность установки на необходимость для современного человека пожизненного образования.

Для преодоления перечисленных трудностей необходимо создание педагогических условий обеспечения качества обучения студентов экстерната. При этом нужно учитывать целый ряд факторов, которые совсем не рассматриваются в педагогике детской школы. В рамках педагогических условий обеспечения качества обучения экстернов, необходимо учитывать режим их труда и его трудовую динамику, структуру рабочего и свободного времени, характер расселения, мотивы учения и причины неучения [149, С. 67]. Можно выделить следующие **педагогические условия** обеспечения качества обучения экстернов как взрослых обучающихся: организационно-педагогические, учебно-методические и психологические.

К организационно-педагогическим условиям мы отнесли следующие:

Экстернат как форма обучения взрослых должен обеспечиваться следующими организационно-педагогическими условиями: индивидуальность обучения, внутренняя открытость, ускоренность обучения, компактность обучения, гибкость, адаптивность. Раскроем их содержание. *Индивидуальность обучения*, при которой наиболее полно раскрываются и формируются оригинальная личность студента в его естественной одаренности, характеризуется, прежде всего, большей степенью автономности, независимости обучающегося от внешних воздействий (как неблагоприятных, так и положительных). Индивидуальность обучения неразрывно связана с таким свойством данной формы обучения как гибкость. *Гибкость обучения* в форме экстерната дает экстернам возможность выбора форм и методов самостоятельного обучения, выбора учебного материала по степени сложности, а также со-

гласования с преподавателями и установления сроков контроля учебной деятельности. *Внутренняя открытость* является непосредственным условием индивидуального обучения. Обучаясь в форме экстерната, студент свободно планирует свои учебные действия, выбирает по своему усмотрению подход к дисциплинам и общий порядок их изучения, сам организует литературные и другие средства, регулирует затраты времени, при желании может кардинально изменить специальную направленность. При этом он самостоятельно определяет степень и качество своего образования, формируясь как свободный в своих поступках деятель. *Компактность обучения и ускоренность обучения* – это два взаимосвязанных и взаимозависимых свойства, характеризующих обучение на экстернате с положительной стороны экономии времени учащегося. *Адаптивность* данной формы обучения в вузе заключается в том, что экстерн – главный и основной субъект образования. Экстерн имеет возможность свободно форсировать учебный план, выбирать соответствующие глубину и объем материала, его источники, его интерпретаторов, заказывая необходимые книги и консультации. Наконец, также самостоятельно, индивидуально экстерн готовится и защищается на квалификацию (дипломирование) в подходящие для него сроки, независимо от среднего календарного норматива.

К учебно-методическим условиям нами было отнесено использование технологии авторизованного обучения взрослых, выражающейся в самостоятельности познания и индивидуальном подходе к обучению.

Авторизованность. Образно говоря, экстерн сам себе учитель. В процессе занятий он не испытывает зависимости от поучающих методик или, что сложнее, репродуктивных стилей мышления со стороны преподавателей, в том числе учебников. Он по необходимости и творец своего собственного образовательного подхода, который адекватно выражает условия самостоятельного познания и его индивидуальность. Этим «авторизованным» подходом достигается не только максимально возможный для данного обучающегося объем знаний, но и главное формирующее их качество – творческий характер приобретения информации и ее интерпретации, как и вообще – творческий взгляд на жизнь.

Более чем столетний опыт развития образования взрослых как самостоятельной сферы образования наглядно и убедительно свидетельствует, что для обучения экстернов требуются свои теория и технология обучения, свои научно-

методические материалы, а также специально подготовленные кадры преподавателей, консультантов, тьюторов, управленцев [141, С. 11-12].

Нарождающийся рынок настоятельно требует скорейшей подготовки работников новой формации - компетентных, уверенных, напористых, творчески мыслящих [47, С. 17]. В этой связи правомерно говорить о необходимости использования в педагогическом процессе рациональных технологий обучения, соответствующих возрасту обучающихся. Исходя из основных теоретических посылок андрагогики строится технология обучения взрослых, которая во многом отличается от технологии обучения невзрослых. Технология обучения взрослых - это, *во-первых*, система научно обоснованных андрагогическими принципами обучения действий взрослых обучающихся и обучающихся, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения; и, *во-вторых*, это раздел андрагогики, исследующий и обосновывающий указанную выше систему действий [110, С. 20].

Анализируя особенности обучения экстернов, необходимо сказать об актуальности и важности использования эффективной технологии - технологии обучения взрослых. Структурно такая технология представляет собой систему операций, технических действий и функций, реализуемых взрослыми обучающимися на каждом этапе процесса обучения. Технология обучения взрослых представляет более широкие возможности для успешной деятельности экстернов и развития их личности как субъектов обучения и самообразования. Использование технологий в обучении взрослых дает большие возможности для успешной учебной деятельности экстернов, так как предоставляет обучающимся возможность активно и реально участвовать в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса обучения. Это позволяет экстерну реально влиять на содержание обучения, самостоятельно делать выбор методов обучения, контролировать организацию обучения, адаптировать обучение к своим индивидуальным потребностям и особенностям.

Говоря об учебно-методических условиях обеспечения качества обучения студентов экстерната, необходимо отметить включение в образовательный процесс высшей школы элементов дистанционного обучения и его активное использование [130, С. 3-12].

Такая специфическая особенность психологии взрослого обучающегося, как его заинтересованность в быстрой и высоком качестве овладения профессией имеет большое значение при организации экстернами самообразовательного процесса. При внедрении технологий дистанционного обучения снимается проблема дефицита времени экстерна. Чем быстрее и лучше он овладеет деятельностью, то есть чем выше будет его мастерство, тем вероятнее выгодное трудоустройство после обучения. Следовательно, взрослых надо учить профессии гораздо быстрее.

Внедрение элементов дистанционного обучения стало возможным благодаря развитию информационных технологий, основанных на использовании персональных компьютеров, видео- и аудиотехники, космической и оптоволоконной связи. Дистанционное обучение как новая форма образования возникло за рубежом, в Англии, широко применяется в Америке, Японии и Европе. При проведении дистанционного обучения информационные технологии должны обеспечивать доставку обучаемым основного объема материала, предоставление возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала [98, С. 12]. Такое обучение имеет ряд достоинств и приобретает особую актуальность для образовательной системы России под воздействием следующих социально-экономических процессов рыночной экономики: продолжение экономических реформ, выдвигающих новые требования к образованию, в том числе и к деловому образованию; формирование новых потребностей населения по отношению к содержанию и технологиям образования; политические и экономические изменения, способствующие росту международных связей, в том числе в области образования; появление и быстрое развитие качественно новых технических средств обмена информацией между участниками образовательного процесса; усиление международной интеграции в образовании при усилении конкуренции на мировых рынках образовательных услуг [179, С. 128].

Необходимо выделить такие достоинства использования информационных технологий, как открытость системы, то есть предоставление образовательных возможностей всем желающим. Открытое образование дает возможность использовать учебные программы различных уровней: довузовского, вузовского и послевузовского [102, С. 114]. Использование данных технологий обучения удовлетворяет образовательные потребности обучаемых, повышает их интеллектуальный и

культурный уровень, позволяет решать задачи индивидуализированного обучения. Одним из важных моментов в применении технологий дистанционного обучения является то, что такая система образования не требует от слушателя изменений в его образе жизни [87, С. 9-12]. Также можно отметить и преимущества для подготовки педагогических кадров. Система дистанционного обучения позволяет повысить уровень подготовки учителей, обеспечить подготовку кадров по нескольким педагогическим специальностям, сократить дефицит педагогических работников, сократить курсовой срок обучения [150, С. 3-5]. Причем, данный вид образовательных технологий является одной из новых форм учебного процесса, призванного реализовывать права человека на образование и получение объективной информации, включающая комплекс образовательных услуг для широких слоев населения с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на принципе самостоятельного обучения учащихся и на средствах получения учебной информации на расстоянии [43, С.6-7]. В целом развивающаяся технология дистанционного обучения обеспечивает широкий международный доступ к лучшим мировым образовательным ресурсам [167, С. 18-24]. Она предоставляет возможность проходить обучение, не покидая место жительства и в процессе производственной деятельности, а также предоставляет возможность организации процесса самообучения наиболее эффективным для обучающихся данным образом. Применение информационных и коммуникационных технологий в обучении экстернов обеспечивает большую доступность получения высшего образования.

Благодаря «расстоянию», каждый экстерн получает возможность познакомиться с большим количеством суждений, версий, фактов в пределах каждой предметной области. За знания экстернов несет ответственность не только его непосредственный преподаватель, но и сам обучающийся. Как это ни парадоксально, но такой рост расстояния между обучаемым и преподавателем может помочь улучшению качества получаемого высшего образования. Экстерны могут думать над составлением ответа в приемлемом для них темпе. И подготовка к экзамену с использованием информационных технологий только обогащает устный обмен мнениями [23, С. 8]. Применение этих технологий помогает и унифицировать, и разнообразить учебные ресурсы. Однако сами по себе технологии не несут никаких перемен. Последствия их применения определяются тем, каким образом и с

какой целью мы их используем [163]. Именно поэтому в поисках оптимальных путей внедрения информационных и коммуникационных технологий в образование экстернов стоит обратиться к тому огромному опыту повышения качества образования. Можно сформулировать ряд вполне обоснованных требований к использованию информационных технологий для обеспечения качественного образования в форме экстерната:

1. Расширение круга обучаемых должно оправдывать вложенные средства, поскольку внедрение информационных технологий даже для небольшой группы потребует создания дополнительных условий. Затраченные средства должны способствовать созданию наиболее эффективного образовательного пространства.

2. Должна быть создана Internet-библиотека с наглядно структурированным представлением информации. Для этого потребуются также разработка специализированного программного обеспечения, облегчающего педагогам и экстернам поиск в сети Internet. Для эффективной работы такой библиотеки (особенно в том, что касается экстернов) очень важно подготовить вспомогательные страницы, содержащие обзорные и методические материалы, списки наиболее ценных источников информации (ссылок Internet) по данной предметной области. Безусловно, полезно привлечение к подготовке таких страниц Internet не только педагогов, но и самих обучаемых. Однако для этой работы требуется определенная подготовка в области создания Web-страниц, которая может быть реализована, например, в курсе информатики при изучении технологий Internet. Технологии, которые выбираются для создания библиотеки новой формы, должны быть достаточно универсальными и позволяющими легко изменять и расширять всю систему, постоянно совершенствуя возможности работы с информацией всех участников образовательного процесса.

3. Учебно-методическая работа преподавателей должна выйти на новый уровень за счет создания в сотрудничестве со специалистами в области педагогики, психологии и информационных технологий учебных материалов нового поколения, размещаемых в сетевой библиотеке. Сотрудничество педагогов с экстернами, многоплановость создаваемой продукции, возможность получения независимой экспертизы со стороны многочисленных пользователей Internet придадут учебно-методической работе действительно новое качество.

4. Экстерны должны иметь ясное представление о том, что требуется для получения качественного образования именно от них. Преподавателю необходимо помочь сориентировать и даже научить активному отношению к учебе. Без соблюдения этого требования никакие усилия, предпринимаемые для повышения качества образования, не дадут позитивных результатов. Традиционные методы обучения, активизирующие отношение учащихся к изучаемому материалу, способствующие их творческой познавательной деятельности, развитию самостоятельности и инициативы, поддерживаются в системе дистанционного обучения дискуссиями в режиме виртуальных семинаров, перепиской по электронной почте с преподавателем и соучениками. Экстерн в этом случае становится не только «получателем», но и «распространителем» знаний, поскольку качественное образование предполагает у него возможность и потребность в формировании по результатам познавательной деятельности собственного *индивидуального образовательного пространства*, которое может быть реализовано в виде электронных ресурсов на основе современных информационных и телекоммуникационных технологий (Web-страницы, базы данных и т.д.).

5. Должны быть выработаны четкие и единые критерии оценки знаний для всех изучаемых экстерном дисциплин. Используемая в дистанционном образовании тестовая система оценки знаний явно недостаточна, должны оцениваться также самостоятельность, активность, развитие обучаемого в ходе познавательной деятельности. Итоговым тестированием должны сопутствовать текущие проверки знаний с помощью специальных систем, открытых для работы в любое время. Такие системы обязаны обеспечивать обратную связь с преподавателем — реальным или виртуальным, например, с помощью системы подробного комментирования неверных ответов или систем, адаптирующихся к ответам студента и предоставляющих материал для выработки правильного ответа [189].

Новые технологии передачи информации, новые технологии обучения, все новые источники, средства, формы и методы обучения предоставляют экстерну огромные возможности для удовлетворения своих образовательных потребностей [91, С. 34]

Качество обучения экстернов также должно обеспечиваться и психолого-педагогическими условиями: при организации собственного обучения и самообра-

зования должны учитываться учебные мотивы: чем более четко они выражены и целенаправленны, тем легче преодолеваются трудности учебы экстерном [183, С. 14]. Они предполагают создание такой ситуации, в которой экстерн будет находиться в субъектной позиции, имея возможность осмыслить истинные цели, мотивы, потребности своего обучения в вузе на основе самоанализа и рефлексии.

Поскольку для экстерна - взрослого человека любого возраста обучение становится одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом, он всегда хочет знать, зачем ему учить именно этот материал. Тем самым, в отличие от ребенка, его смысловые установки и мотивация обучения гораздо более осознанны и отличаются четкостью и проявленностью [45, С. 51-52]. Мощное желание быть самостоятельной, самоуправляемой личностью, стремление к самореализации, к самоосуществлению увлекает человека ко все новым и новым сферам и формам познания.

По словам М.Т. Громковой, взрослый обучающийся чрезмерно перегружен, его внутренняя реакция на предлагаемую информацию настороженная и, прежде чем быть воспринятой, отбирается по алгоритму значимости: «для чего?»; «что?»; «как?». Если положительные ответы найдутся, можно рассчитывать на хороший результат. Именно этот фактор и определяет – будет новое знание воспринятым или останется внешним.

Как считает автор, обучение экстернов как взрослых обучающихся необходимо рассматривать как систему: *источник* – собственное мировоззрение, позиция, самосознание (потребности, нормы, способности), степень осознания необходимости самообразования; *норма* – непрерывное самообразование, поиск импульса в виде организованных процессов (курсов, программ, учебных заведений и так далее), высокий уровень квалификации и культуры; *механизм* – овладение способами критериальных действий путем развития собственных способностей: рефлексировать (осознавать), самоопределяться (принимать правильные решения), критериально действовать (достигать цели) [90, С. 75]

А.И. Канатов в своей статье пишет, что углубленные исследования показали, что «для более адаптированных в этих условиях взрослых (оптимистически смотрящих в завтрашний день, удовлетворенных своей профессиональной деятельностью) характерна и большая скоординированность (скоррелированность) рассмот-

ренных личностных качеств с интенсивностью познавательных запросов в различных областях знаний и умений. Очевидно, для полноценного ощущения жизни, хорошей адаптированности в социуме недостаточно иметь только высокий уровень развития того или иного, пусть даже достаточно важного свойства, необходимо также, чтобы в структуре индивидуальности оно было взаимосвязано с мотивацией» [119, С. 68-73]

Все описанные выше педагогические условия, обеспечивающие качество собственного обучения экстернов, основываются на андрагогических принципах, которые формулируются следующим образом.

1. Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность экстернов 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 совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность экстерна с организаторами образовательного процесса по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

3. Принцип опоры на обучающегося. Согласно этому принципу, жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт экстерна используется в качестве одного из источников обучения самого обучающегося.

4. Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности экстерна.

5. Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения.

6. Контекстность обучения (термин А.А. Вербицкого). В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для экстерна цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны - строится с учетом профессио-

нальной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

7. Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает безотлагательное применение на практике приобретенных экстернами знаний, умений, навыков и качеств.

8. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление экстерну определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

9. 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 экстернов новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

10. Принцип осознанности обучения. Он означает осознание, осмысление экстерном всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения [108].

Обозначенные принципы обучения студентов экстерната как взрослых обучающихся не являются чем-то противоположным дидактическим принципам педагогики. Частично они их развивают, частично коррелируют с ними, как, например, принцип развития образовательных потребностей, индивидуализации или опоры на опыт. Являясь андрагогическими принципами обучения, они определяют деятельность, прежде всего, экстернов по самоорганизации процесса обучения. Как отмечает И.Я. Лернер: «Качества процесса обучения – это его свойства, признаки, характеристики, при наличии которых он может обеспечить эффективность, соответствующую потребностям данного этапа развития образования» [206, С. 47]. Исходя из такого определения качества обучения, можно предположить, что понятие эффективность напрямую связано с понятием качества образования; эффективный – означает адекватный. Если качество образования – это свойство данного объекта (процесса, результата), то эффективность – степень выраженности этого свойства с учетом конкретных условий и конкретных заказчиков.

Можно выделить параметры оценки эффективности педагогических условий, обеспечивающих качество обучения экстернов. Первым параметром выступают цели экстерна. Современный человек должен быть нацелен на будущее и служить прогрессу общества. Поэтому собственное обучение следует строить по законам и нормам будущего, которые в тенденции имеются уже сегодня. Так, А.В. Петровский, В. Дьяченко и ряд других ученых [186, С. 26-38], декларируя необходимость нового педагогического мышления, указывают, что целью процесса обучения выступает именно развитие личности учащихся, а отнюдь не приобретение знаний, умений и навыков, за которыми остается лишь роль средства этого развития. Вторым параметром оценки эффективности данных педагогических условий является уровень личностного развития экстернов, уровень сформированности у них системы знаний, умений и навыков («процент успеваемости» и другие показатели). То есть, можно сказать, что эффективность, а, следовательно, и качество обучения экстернов, оценивается по двум параметрам: 1) насколько экстерн приобретает крепкие и прочные знания, необходимые в дальнейшей трудовой деятельности; 2) насколько процесс обучения и самообразования способствует развитию экстерна.

Таким образом, качество обучения экстернов – одна из ключевых проблем функционирования высшего профессионального образования. Экстернат как форма получения высшего образования имеет весьма широкие возможности в своем развитии. Однако до сих пор остро стоит вопрос об обеспечении качества обучения в вузе в форме экстерната. В силу причин занятости на рабочем месте экстерны зачастую весьма формально относятся к образовательному процессу, а иногда испытывают и определенные внутренние трудности при обучении. В результате чего нами были выявлены педагогические условия повышения качества обучения экстернов в вузе. К ним мы отнесли: организационно-педагогические, учебно-методические и психологические. Немаловажную роль при организации эффективного и качественного обучения взрослых в условиях вуза играет процесс использования соответствующих дидактических технологий. Наиболее оптимальной будет являться технология обучения взрослых. Нами были описаны принципы, на которых базируются обозначенные условия повышения качества обучения экстернов как взрослых обучающихся, а также критерии оценки их эффективности.

1.4. Экстери как субъект обучения и самообразования

Нужно отметить, что проблема периодизации развития личности при анализе обучения взрослых ставит вопрос, кого мы можем считать взрослым, и где лежат временные границы наступления взрослости. Как считает Ю.И. Калиновский, взрослость - это период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся, как правило, шестью основными *признаками*: хронологический возраст; психофизиологическая зрелость; социальная зрелость; полная гражданско-правовая дееспособность; экономическая самостоятельность; вовлечение в сферу профессионального труда. Последний признак, по мнению автора, предполагает наличие предыдущих и поэтому может рассматриваться как интегральный критерий взрослости [117, С. 99]. Т.Н. Ломтева в своей монографии «Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы» [141, С. 117] отмечает взрослость как один из этапов возрастной эволюции человека, причем этап наиболее важный и продолжительный. Он длится в среднем около 40 лет - от юношеского возраста до начала старости - и характеризуется наивысшими потенциалами производительного труда и наивысшими достижениями личности. Сейчас далеко не все детали и не все закономерности возрастного развития взрослых полностью изучены и осознаны, однако наиболее важные моменты этого процесса все-таки можно выделить [65, С. 23-30].

Биологическое созревание организма человека происходит примерно к 16-19 годам (у девушек - раньше, у юношей - позже). Такое созревание создает реальные психофизиологические предпосылки к осуществлению полноценной трудовой деятельности. Однако биологическое созревание - необходимое, но еще недостаточное условие становления взрослого человека как активного субъекта труда. Взрослый человек - это, прежде всего, социально сформированная личность, способная к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества [18, С. 26].

Взрослость в смысле социально-психологическом наступает в процессе формирования человека как субъекта общественно-трудовой деятельности. Если периоды детства представляют собой периоды подготовки человека как будущего субъекта труда, то начало взрослости знаменует собой переход к самостоятельной жизни: производственной, общественной, личной.

Анализируя работу В.Ф. Моргун и Н.Ю. Ткачевой «Проблема периодизации развития личности в психологии», необходимо отметить три основные характеристики взрослости. *Во-первых*, ведущим видом деятельности взрослого человека становится деятельность трудовая. Трудовая деятельность формирует качества социально зрелой личности, которая своим непосредственным производительным трудом не только осуществляет свое собственное развитие, но и вносит вклад в развитие общественного производства. *Во-вторых*, сам факт включения в производственную жизнь приводит к изменению социального положения (статуса) молодого человека: он становится полноправным членом трудового коллектива, получает за свой труд материальное вознаграждение, несет ответственность за свои действия и поступки. И, наконец, *в-третьих*, у молодого человека под влиянием трудовой деятельности и нового социального статуса формируется и новая социальная позиция, характеризующая его как взрослого человека: позиция полноправного субъекта своей жизнедеятельности [153, С. 248].

Опираясь на позицию Б.Г. Ананьева [17, С. 48], можно предположить, что было бы ошибкой считать, что взрослость наступает сразу, в какой-то определенный момент жизни. Для нее характерны процессы становления, переходные периоды, кризисы развития.

Е.П. Тонконогая выделяет следующие периоды взрослости. Взрослость распадается на несколько содержательно-смысловых этапов. *Первым из них (18-30 лет) является молодость*, характеризующаяся выходом в потенциальную полноту сущностных возможностей человека: он уже способен иметь семью и детей, участвовать в социально-трудовой и социально-политической жизни общества. Практически перед ним открывается пространство всесторонней активности. Это создает очень непростую и принципиально новую ситуацию стратегического выбора жизненного пути. Неслучайно в немецкой философской литературе период с 22 до 27 лет получил образное определение - «годы странствий». Причем за этим словосочетанием скрывается глубокий смысл: странствия не только в географическом, физическом пространстве, но, прежде всего духовные искания, определяющие дальнейшую судьбу человека. В не меньшей степени этот период обычно становится временем проб и ошибок, извлечения опыта из первых жизненных уроков. *Второй этап - зрелость*. В традиционном, бытовом толковании понятие «зрелый»

обычно соотносят с достижением определенного возраста. Зрелость также определяется через опыт, время, уровень развития, деятельность, соответствие определенным требованиям и другое (значение слова «зрелый» - обдуманый, свидетельствующий об опытности; вполне сложившийся, достигший полного развития и т.п.). Во временном отношении зрелость чаще всего рассматривается как промежуток между молодостью и старостью - от 30 до 55-60 лет. Понятие зрелости, по мнению многих исследователей, это не только и не столько физиологическая отметка состояния ресурсов человека. Различают разные виды зрелости - физиологическую, психологическую, социальную. Возраст зрелости отмечен нравственным качеством, поэтому зрелые годы могут состояться у человека только при условии предшествующего многолетнего интеллектуального и духовного труда. Это своеобразный итог усилий стать человеком, проявить себя как личность. Это время своего жизненного творчества [172, С.46].

Представления о специфике «психологического возраста», идущие от Л.С. Выготского, во многом пересекаются со взглядами Б.Г. Ананьева, который неоднократно подчеркивал, что «психологический возраст» и зрелость выступают как параметры особого исторического времени, в котором и ведется летоисчисление жизненного пути личности. В исследовании А.А. Кроника и Е.И. Головахи выделяются такие особенности психологического возраста, как его обратимость и многомерность [84, С. 259-264]. Личность в ходе своего развития не только стареет, но некоторые жизненные события могут вернуть ей молодость, и не в образном, а в подлинном психологическом смысле этого слова. Многомерность же психологического возраста проявляется в том, что в разных сферах деятельности личность взрослеет неравномерно. В одной сфере деятельности она воспринимает себя как зрелого мужа, а в другой страдает от сознания собственного инфантилизма. Следует подчеркнуть, что природу психологического возраста нельзя раскрыть, минуя представления о «временной перспективе» и ее значении в жизни личности (Б.В. Зейгарник). Что же касается вопроса о психологической зрелости личности, то он не может решаться в отрыве от изучения конкретно-исторической фазы развития общества и той культуры, в которой происходит становление человека. Анализируя процесс становления взрослости, необходимо разграничить понятия биологического созревания индивида и социального формирования личности взрослого,

поскольку человек как субъект деятельности - это одновременно и индивид (биологическое существо) и личность (социальное существо) [157, С. 332-340].

Мера социальной ответственности как один из важных показателей зрелости человека обозначена в Основном законе нашей страны - Конституции, где зафиксированы право 18-летних «самостоятельно осуществлять в полном объеме свои права и обязанности» (ст. 60) [203, С. 46]. П. Я. Гальперин отмечает, что личностью может считаться лишь общественно ответственный субъект, то есть в качестве критерия взрослости выделяется ответственность личности за свои поступки [77, С. 101-105]. Б.С. Братусь пытается подойти к критерию вычленения зрелости через изучение тактики целеполагания и видит цели, к которым стремится человек. Еще одним возможным критерием зрелости является осуществление личностью свободного личностного выбора. Какие бы критерии зрелости личности ни брались бы, во всех проступает мысль о действующей личности, ставящей новые задачи, о стремящейся к различным целям и мотивам личности, словом, о личности как субъекте противоречивого процесса ее развития [28, С. 219-220].

Следующий этап взрослости - пожилой возраст. Каждый человек, вступая в так называемый третий возраст, выбирает свою стратегию жизнедеятельности. Проблема образования пожилых людей с каждым годом приобретает в мире все большую социальную значимость в связи с эффектом старения населения многих стран. Как показывает практика, при наличии соответствующей мотивации пожилой человек способен успешно осваивать не изведенные ранее сферы деятельности, формировать новые или корректировать складывающиеся годами жизненные ориентации, овладевать новыми формами и кругом общения, нередко обретая при этом новые смыслы жизни.

Переход пожилого человека к *состоянию старости* очень индивидуален. Несмотря на необратимые физиологические изменения организма, происходящие у каждого по-своему, период старости может быть отмечен подлинной мудростью, становящейся источником жизненного опыта и знаний для окружающих. Люди, сумевшие к этому времени сделать существенный вклад в развитие науки, техники, культуры, образования, независимо от возраста служат нравственным ориентиром для молодого поколения и для тех, кто находится на начальных ступенях образования, способного длиться всю жизнь [233, С. 405-409].

Самой важной стадией Э. Эриксон считал возраст от 35 до 60-65 лет (7-ая стадия). Эта стадия характеризуется двумя противоположными тенденциями: стремлением либо к постоянному развитию и творчеству, либо к постоянству и покою. Статус человека, его работа, общение с детьми, воспитывая которых он развивается сам, требуют постоянного внимания к событиям и разным сторонам жизнедеятельности. Рефлексия может способствовать самообразованию и стремлению к большим достижениям в деятельности [5].

Утверждение о возможности пожизненного движения в образовательном пространстве может быть подкреплено научными сведениями о возрастной психофизиологической динамике способностей познавательной деятельности. С психофизиологической точки зрения чрезвычайно значимым является вопрос: не исчезает ли с возрастом у человека способность к обучению? Не утрачивает ли он свойство обучаемости как перевода новой информации из содержания образования в индивидуальные структуры в необходимом объеме и темпе? Оказывается, природа создала все необходимые биологические и нейрофизиологические предпосылки для информационно-обучающего взаимодействия с миром, окружающей средой, другими людьми на всем протяжении нашей жизни. Многолетние исследования возрастных особенностей мышления (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Ю.Н. Кулюткин, В.С. Ротенберг, Е.И. Степанова, Г.С. Сухобская и другие) показали, что оно остается активным в любой из периодов, однако в его структуре происходят некоторые изменения, характерные для данного возраста [228, С. 115-117]. Е.И. Степанова [218, С. 31-32], анализируя роль обучения в развитии интеллекта взрослых, опиралась на исследования геронтологов. В качестве важнейшего фактора долголетия они выделяют образование взрослых, люди с высшим образованием, по их данным, сохраняют интеллектуальную работоспособность значительно дольше, чем те, которые не имеют высокого уровня образования. Образование относится к тем факторам, которые обеспечивают продолжительность трудоспособности и жизненную сохранность психической деятельности. Б.Г. Ананьев в связи с рассмотрением этого вопроса отмечает, что трудоспособность можно определить через характеристики обучаемости и одаренности, а не только прямыми испытаниями функций, адаптированных к профессиональным видам труда [21, С. 110]. В результате исследований, проведенных сотрудниками Б.Г. Ананьева и

опубликованных в 70-х годах, были выявлены возрастная динамика мышления, памяти и внимания, в том числе видов мышления (образное, вербально логическое, наглядно-действенное). При этом были установлены различия в зависимости различных видов мышления от возраста [197, С. 212-214]. Что же касается тех взрослых, которые повышают квалификацию, то и в возрасте 41-55 лет их потенциалы обучаемости высоки, что объясняется развитостью такого интегрированного показателя как «профессиональный фактор», который компенсирует даже незначительное снижение уровня развития вербально логического и образного видов мышления. Практический вид мышления оказывает существенное влияние на обучаемость взрослых в период «вхождения» в профессию, то есть при переподготовке [119, С. 68-73].

В ряде исследований отмечалась зависимость уровня интеллекта взрослых от образования (Вейсс, Майлсы, Гутьяр и Мейли, Верной, Бауер, Анастази) [1]. По данным Майлсов, лица с неполным средним образованием, показали значительно более низкие результаты по развитию интеллектуальных функций. Вейсс, Верон, Бауер обнаружили спад в развитии интеллекта тех людей, профессия которых менее связана с умственным трудом.

По данным Е.И. Степановой, группа испытуемых, труд которых требует постоянного умственного напряжения, показали более высокие результаты по развитию памяти, мышления, внимания и интеллекта в целом. Превосходство этой группы сказывается в развитии вербально - логического мышления, смысловой памяти, переключения внимания. В группе лиц умственного труда уровень мыслительных функций, например, составил 108,5 единиц, а в группе испытуемых, не связанных с умственным трудом, уровень оказался равным 92,2. В процессе учебной деятельности и умственного труда, по утверждению Е. И. Степановой, создаются благоприятные условия для поддержания общего тонуса интеллектуального развития. Механизмы психических функций приходят в состояние наибольшей активности, подвижности. Происходит при этом не только мобилизация интеллектуальных сил личности, но и становится возможным проявление духовных запросов, которые могут явиться источником возникновения новых стимулов развития интеллекта [197, С. 56-60].

Как справедливо отмечал Л.С. Выготский, обучение вызывает к жизни процесс развития. Более высокий уровень развития вербального интеллекта у взрослых учащихся происходит за счет подъема работоспособности памяти, внимания, мышления. Обучение является важным фактором развития интеллекта в том случае, если оно становится способным изменить внутрифункциональную и межфункциональную структуру интеллекта. Интеллектуальное развитие взрослого человека в процессе учения выражается не только в усвоении учебного материала и в овладении приемами умственной деятельности, но связано с глубинными изменениями интеллектуальных функций, представляющих разноуровневую систему подструктур целостного интеллекта. Происходит не только ослабление у обучающихся отдельных свойств психических функций, но и изменяется их структура, выражающаяся в ином характере связей между психическими функциями. Развитие интеллекта взрослого человека в условиях учения происходит более интенсивными темпами. Взрослый человек получает огромное количество всевозможной информации в трудовой деятельности, путем самообразования. Однако систематическое воздействие арсенала средств и приемов обучения становится более эффективным, чем случайные бессистемные воздействия [72, С. 20].

По мнению Е.Р. Радлинской [195, С. 100], развитие личности взрослого возможно в результате «встречи» собственной активности взрослого с культурными благами, распространенными среди широких масс населения. Опираясь на данный взгляд, необходимо отметить, что высшее профессиональное образование в современном мире приобретает все большую аксиологическую значимость. Взрослый человек осознает особую роль быстрого и качественного освоения выбранной профессии.

Ситуация всесторонности образования в содержании жизнедеятельности экстерна как взрослого человека с необходимостью ставит его в активную позицию субъекта обучения. Категория «субъект» является одной из центральных философских категорий со времен Аристотеля до наших дней. Получив новый импульс развития в отечественной психологической науке XX века (С.Л. Рубинштейн [201], К.А. Абульханова-Славская [12], А.В. Брушлинский и другие) наряду с категориями «индивид», «личность», «индивидуальность», она выступает одной из качественных характеристик проявления человеческой сущности. С точки зрения

науки об образовании взрослых, экстерны испытывают глубокую потребность в самостоятельности, в самоуправлении, и должны играть ведущую, определяющую роль в процессе обучения [73].

Понятие «взрослый человек» имеет смысл рассматривать в контексте его видовой многомерности. Сущность человека (человеческое качество) описывается в науке такими общепринятыми терминами, как «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность». Индивид (от латинского *individuum* - неделимое) - характеристика каждого из нас как представителя человеческого рода, одного из многих. Личность - порождение социокультурного контекста, особое качество человека, носителя социальных ролей, приобретаемое в ансамбле общественных отношений, в процессе совместной деятельности и общения. Индивидуальность - отражение уникальности, неповторимости конкретного человека в сочетании, соединении специфическим образом его индивидных, личностных, субъектных проявлений [198, С. 13-15]. Субъект (от латинского *subjektus* - находящийся у основания) - носитель предметно-практической деятельности и познания, «активный деятель», источник осознанной, целенаправленной активности [156, С. 109-111]. Для более полного осмысления данной категории, мы считаем, необходимо проанализировать понятие «субъект» в рассмотрении философии, психологии и педагогики.

В философском смысле субъект – это носитель осознанной активности, познающий и преобразующий внешний и внутренний мир в идеальной и предметно-практической деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев). Подлинный субъект полностью владеет структурой деятельности, в которой участвует, начиная от осознания ее мотивов и цели до получения результата и способности его оценить и откорректировать весь ход своих действий на основе рефлексии [200, С. 163-169].

Согласно психологическим исследованиям познавательной деятельности взрослый человек становится субъектом учебной деятельности только в том случае, если он видит перед собой или, точнее, осознает личностно значимую цель этой деятельности (Л.С. Выготский, М.И. Лисина) [71, С. 197-198]. Потребность учиться возникает у взрослых в процессе решения жизненно важных проблем, а ценность получаемого знания соотносится с практическими запросами [170., С. 165]. Степень и глубина осознания потребности в знаниях часто связаны с решением частных, ситуативных задач. Активность возрастает, когда необходимо при-

нять срочные меры в стрессовых ситуациях. При этом потребность в знаниях, естественно, не может быть устойчивой и легко затухает, как только ситуация разрешается или изменяется [118, С.15].

В педагогике категория «субъект» проникла в 70-е годы XX столетия через систему философско-психологических знаний (Г.И. Щукина, В.В. Горшкова). Классическая дидактика по отношению к участникам педагогического процесса ранее устанавливала оппозицию «субъект - объект». Данная оппозиция подразумевала необходимость передачи (трансляции) знаний, опыта деятельности и отношений, культуры от педагога к учащемуся. Однако, именно для системы образования взрослых понятие «субъект» как нельзя более актуально. В европейской образовательной традиции движение в сторону самостоятельности, субъектности, способности к саморазвитию и самоопределению всегда считалось особой ценностью [180, С. 42]. Как утверждает С.П. Клячин, от субъекта объективное знание зависит так, что чем активнее познавательная деятельность субъекта, тем объективнее получается знание об объекте. Если знание, с одной стороны, есть определенное отражение объективной действительности, то с другой, есть результат познавательной активности субъекта [124, С. 15]. Условия формирования самообразующегося студента экстерната основываются на целостном представлении, в котором на основе самообразования «задаются» характеристики, искомые обществом и личностью, то есть объективно и субъективно [242, С. 36]. Реализация этих условий в организации получения высшего образования в форме экстерната является процессом и состоит в отыскании и аргументации путей персонификации ее компонентов.

Подлинно субъектная позиция в образовании в любом возрасте должна подкрепляться наличием умения учиться, которое не возникает само по себе. Основными признаками субъекта, отличающими позицию взрослости в современном обучении, являются: осознанность информационного запроса, выраженная в понимании смысла и целей обращения к тому или иному образовательному содержанию и его источникам; ангажированность, предусматривающая добровольное созидательное включение в образовательный процесс; критичность мышления, позволяющая адекватно оценивать и корректировать ход обучения; открытость и децентрированность мышления как способность принимать множественность взглядов на мир, окружающую действительность, видеть иные точки зрения; интерпре-

тативная культура, позволяющая находить и предъявлять другим собственные смыслы, которые рождаются по мере освоения образовательного содержания; самостоятельность в достижении позитивных образовательных результатов; умение учиться в системе межсубъектных отношений [20, С. 116-117].

Экстерн, являясь взрослым обучающимся, обладает пятью основополагающими характеристиками, отличающими его как субъекта обучения: осознает себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; накапливает все больший запас жизненного опыта; мотивация, готовность к обучению определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретные цели; стремится к безотлагательной реализации полученных знаний; учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями) [156, С. 90-92]. Цели обучения экстернов, как правило, конкретны, четки, тесно связаны с определенными социально-психологическими, профессиональными, бытовыми, личностными проблемами или факторами, или условиями, с достаточно ясными представлениями о дальнейшем применении полученных знаний, умений, навыков и качеств [97, С. 2].

Являясь субъектом учебной деятельности, экстерн играет в ее организации ряд разнообразных ролей [25, С. 18]. Во-первых, это *роль по организации процесса собственного обучения в вузе*, выражающаяся в том, что экстерн определяет направление собственной учебной деятельности, решает вопросы распределения ресурсов своего времени, осуществляет текущие корректировки в организации самообразования и тому подобное. Во-вторых, это *информационная роль*, состоящая в том, что экстерн собирает учебную информацию и применяет ее на практике в соответствии с поставленной целью и задачами. От того, насколько экстерн владеет учебной информацией, насколько он может ясно и четко оперировать полученными знаниями, очень сильно зависит результат его обучения в вузе.

В зависимости от позиции экстерна в процессе обучения, от его отношения к высшему образованию, от характера реализуемых функций в обществе данные роли могут быть присущи ему в большей или меньшей мере. Однако каждый обучающийся в вузе в форме экстерната обязательно организует процесс самообразования и, следовательно, работает с определенным объемом учебной информации.

Причем, необходимо отметить, что процесс работы с учебной информацией непосредственно взаимосвязан с умением экстерна рационально организовывать собственное обучение в высшем учебном заведении.

Будучи многомерным существом, взрослый человек в физиологическом, социально-психологическом и содержательном плане способен осуществлять свой индивидуальный вклад в развитие общества в самых различных направлениях: природном (продолжение рода, воспроизведение себя в детях); историко-социальном (участие в социальном производстве и общественной деятельности); культурном (сохранение, воспроизведение культурного опыта и культуротворчество); духовном (осознанное движение «за свои пределы» в духовных исканиях, приобщение к духовному опыту развития человечества) [215, С. 402-406].

Научный анализ готовности экстерна, как взрослого человека, как субъекта самообразования, к обеспечению качества собственного обучения, осуществляется на разных, но соподчиненных между собой уровнях.

I. Личностный уровень. Личность есть социальное качество человека. Человек как сознательный и активный член общества характеризуется своим местом в системе общественных отношений. Личностный подход к образованию экстернов предполагает исследование их учебной (и шире - познавательной) деятельности в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности. Не следует забывать, что учебная деятельность определяется в конечном итоге общей жизненной позицией личности, которая как бы «задает» и отношение экстерна к обучению, и активность экстерна в процессе усвоения знаний, и жизненные планы, развивает творческий потенциал, необходимый для успешной организации своей жизнедеятельности, прежде всего трудовой. И лишь в той мере, в какой экстерн осознает важность обучения в развитии личности, он становится активным субъектом учения [42, С. 10].

Но, на наш взгляд, не имеет смысла говорить о высоком личностном уровне готовности экстерна в повышении качества собственного обучения, если у него отсутствуют потребности, связанные с образовательной деятельностью, т. е. не сформирована должным образом мотивация.

Мотивация – побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность [44, С. 8-9]. Потребность же личности в образовании, совпадая с общественной потребностью в его развитии, не сопровождается, однако, созданием необходимых и благоприятных условий для осуществления этого вида деятельности [124, С. 140]. Позиция экстерна в вузе как субъекта обучения оказывает определенное влияние на его отношение к окружающему. Процесс формирования и развития образовательных потребностей личности осуществляется в общей системе социальных потребностей: профессиональных, политических, нравственных, экологических и др. Образовательные потребности являются необходимым условием совершенствования профессионального мастерства взрослого обучающегося, отправной точкой в процессе развития личности экстерна. Потребность в обучении выражает необходимые побудительные силы, которые обуславливают существование экстерна как совершенствующуюся систему взглядов, представлений и действий. Исходя из этого, можно утверждать, что экстерн должен обладать образовательными интересами и потребностями.

Говоря об образовательном интересе, нужно отметить, что это, прежде всего форма выражения потребности в обучении. Это осознанная, актуализированная научная потребность, являющаяся реальной причиной активного участия субъекта в научной деятельности [200, С. 22]. Научный интерес личности направлен не только на потребление научных ценностей, но и, что особенно важно, на их расширенное воспроизведение. Научные интересы и потребности связаны с научной установкой, то есть состоянием готовности субъекта, его предрасположенности к активности в процессе освоения и развития научного продукта в определенной исторической ситуации. Являясь «активным деятелем», экстерн как субъект обучения выходит на высший личностный уровень обучения – его образовательная деятельность заключается во внутренних смыслах, ценностях, потребностях. Именно они выступают как основной стимул и руководство к обучению. Важнейшим свойством, отражающим специфику субъекта, становится его способность овладевать многообразием форм собственной жизнедеятельности. Она получила название субъектности [210, С. 36]. Не менее важно для организации обучения экстерна такое свойство, как субъективность – производное от специфики познавательных возможностей и способностей конкретно субъекта. Проявление субъектности в по-

знавательной деятельности органически присуще человеческому существу, поскольку потребность в обновлении информации и информационном поиске оказывается для него одной из базовых [87, С. 14]. Влияние обучения на деятельность экстерна проявляется не только в том, что он применяет на практике те или иные конкретные знания, полученные в вузе (учить применять знания совершенно необходимо, однако нельзя сводить к этому проблему личностного роста экстернов), но и в том, что у него развивается самостоятельность мышления. Главное же состоит в том, что обучение способствует формированию активной жизненной позиции личности: отношение к труду, стремление к познанию людей и установлению взаимоотношений с ними [136, С. 560].

Ведущей целью единой дидактической системы непрерывного образования является общее и гармоническое развитие личности. Экстерна, являясь специфической формой непрерывного профессионального образования, включен в единую образовательную систему и подчиняется ее целям. Проблема заключается в том, чтобы обосновать андрагогические условия обучения на экстернате, которое формировало научно-теоретическое отношение человека к миру, т.е. стремление познать мир, и духовно-практическое отношение, связанное с развитием потребности и способности человека совершенствовать окружающий мир. Иными словами, развитие экстерната как компонента единой дидактической системы нуждается в построении механизма преобразования внешних воздействий – содержания методов, средств обучения – в силы личности, объективного в субъективное. Таким всеобщим основанием взаимосвязи внешнего и внутреннего в развитии личности является деятельность. В деятельности человек участвует целостно - эмоционально, духовно, интеллектуально, предметно воплощает свои творческие способности [128, С. 3]. Личностное и профессиональное развитие экстернов как взрослых обучающихся находит свое выражение и в более общем эффекте, а именно в овладении ими учебной деятельностью, в способности самостоятельно ее планировать, осуществлять и регулировать. В этом случае речь идет о развитии самостоятельности мышления личности, о формировании ее готовности к самообразованию. Но, как считает И.С. Кон, наиболее важный эффект развития взрослых (в данном случае экстернов) в процессе обучения – это развитие нравственной позиции личности, ее потребностей и интересов, взглядов и убеждений. Именно этот эффект

обучения решающим образом сказывается на качестве и продуктивности профессиональной деятельности экстернов [127., С. 158-161].

Образование оказывает огромное влияние на жизнедеятельность экстерна. Это проявляется в том, что взрослый обучающийся применяет на практике конкретные знания, полученные в вузе [92, С. 14]. Экстерны, являясь взрослыми учащимися вуза, обладают определенным жизненным и производственным опытом, у них достаточно развито практическое мышление (практический интеллект). Систематическое обучение, направленное на усвоение научно-теоретических знаний, призвано расширить и углубить практический опыт экстерна, поднять этот опыт на уровень теоретических обобщений. Специфика практического мышления определяется содержанием и характером тех задач, которые решает экстерн в своей практической деятельности. Речь идет, прежде всего, о различного рода конструктивно-технических задачах, содержанием которых являются различного рода отношения между людьми. Таковы, например, административные, организационные, воспитательные задачи. Если решение конструктивно-технических задач предполагает хорошо развитый «технический интеллект», то решение задач второго типа требует развития «социального интеллекта» [111, С. 9-10]. В процессе решения этих практических задач у взрослого человека вырабатываются разнообразные представления и понятия, накапливается жизненный и производственный опыт.

Но представления и понятия, сформированные на основе индивидуального практического опыта, внутренне противоречивы. С одной стороны, они непосредственно связаны с деятельностью, прямо используются для решения конкретных практических задач. С другой стороны, эти понятия, являясь результатом чисто эмпирических обобщений, имеют ограниченный характер, поскольку привязаны к конкретным практическим ситуациям [37, С. 202-206]. В рамках этих ситуаций житейские понятия, лежащие в основе так называемого здравого смысла, оказываются вполне действенными и эффективными, однако в ситуациях новых они часто становятся ошибочными или просто неприемлемыми.

Однако это не значит, что практический опыт индивида не играет никакой роли для развития его интеллекта. Опора на жизненный и производственный опыт экстернов осознана теорией обучения взрослых в качестве одного из важнейших принципов обучения. Важно раздвигать границы этого опыта, связывая с теорети-

ческими знаниями. В этом случае экстерны глубже осознают значимость теории (поскольку она опирается на практические представления, значимость которых для экстернов очевидна). Одновременно экстерны начинают пересматривать, обновлять, обогащать свой индивидуальный опыт в свете усваиваемых теоретических знаний. Как показывают исследования [135., С. 168-169], усвоение теоретических знаний взрослыми учащимися имеет своим эффектом, во-первых, обобщение и систематизацию практических знаний, а во-вторых, развитие гибкости мышления. Как считает С. Вершилова, сам процесс учебной деятельности требует от взрослых учащихся овладения способами формирования все новых и новых понятий, развивает у них умение систематизировать знания, соотносить частное и общее, выделять ведущие закономерности, объяснять явления с научных позиций. В результате у экстернов формируется новый подход к анализу явлений, более широкий взгляд на окружающую действительность, основанный на научных понятиях [55, 12-13].

Важно понимать, что интеграция результатов всех видов образовательной и просветительской деятельности может произойти только «внутри» взрослого человека, в его субъективном мире. Эта интеграция в какой-то мере осуществляется на основе синергетических процессов, то есть по принципу самоорганизации поступающей извне информации, имеющей обучающий смысл. Чем осознаннее экстерн выстраивает траекторию своего образования, тем более управляемым становится его информационное взаимодействие с миром [115, С. 9-11]. Информационное образование – такое понятие не вполне органично для русского восприятия. Являясь прямым лингвистическим переносом из западной андрагогической практики, оно употребляется лишь в специальной литературе. Под информационным (то есть находящимся вне какой-либо формы) подразумевается обучение, «встроенное» в течение жизни: осуществляемое в ходе общения, происходящее под влиянием средств массовой информации, просветительских акций, при чтении книг, при осмыслении собственного опыта и опыта других [161, С. 36]. Одной из задач, стоящих перед вузом, является помощь экстерну в выборе образовательных ориентиров в огромном массиве информации, поступающей по разным каналам.

Субъективный фактор всякой человеческой активности состоит в зависимости от ее содержания, целей, путей и результатов, от личностных качеств человека.

Впрочем, все перечисленное зависит и от существующих в обществе образовательных, социальных, психологических и других условий [86, С. 115].

Личностные и общественные характеристики выступают в роли сопутствующих или мешающих условий воплощения модели экстерна. Результат деятельности определяется не только внешними условиями ее осуществления, но во многом зависит и от того, каким способом, сколь рационально, творчески, новаторски, насколько активно осуществляется эта деятельность. Подход, не учитывающий последнее, в контексте самообразовательной деятельности является методологически несостоятельным, так как отрицает роль важнейшего фактора – субъективно-личностного проявления каждого человека, наличие и действие которого, при прочих равных условиях, приводит к различным итогам учения и жизнедеятельности человека в целом. Необходимо говорить об определенной независимости субъективного фактора по отношению к общественным и другим условиям деятельности человека. Эта независимость заключается в том, что в одинаковой ситуации, в нашем случае экстерны, в зависимости от собственных индивидуальных качеств мыслят, действуют и оценивают происходящее по-разному. При этом основополагающая цель образования, основанного на самообразовательных ценностях, состоит в обеспечении субъекту творчества возможно более полной реализации его собственного потенциала. Учет индивидуальных особенностей экстернов в образовании, признание их значимости в творческом, в том числе и учебном труде, исключение из педагогической практики наших вузов валового подхода – это и есть признание явления личностного фактора, выявление его роли не только в самостоятельной деятельности, но и в моделировании личностью своего образования [22, С. 7]. В таком случае идея личностного фактора, идея его наибольшей мобилизации в жизни и деятельности, в том числе самообразовательной, является важным мировоззренческим методологическим основанием и принципом в разработке модели самообразующегося учащегося и ее реализации в плане подготовки экстерна к личной и общественной активности. Вполне очевидна связь между степенью мобилизации личностного, самообразовательного факторов и степенью образованности личности [154, С. 80-82]. Именно это дает основание утверждать, что лишь выпуская специалиста как самообразующуюся личность, экстернат сможет реализовать модель современного выпускника высшего учебного заведения, тем

самым справиться с задачей, возложенной на вуз, в том числе найти способы решить проблему субъективного фактора деятельности человека.

На личностном уровне ценным качеством является стремление научиться рефлексировать собственную жизнедеятельность [155, С. 15]. Необходимо отметить некоторые особенности экстерна, характеризующие его как взрослого человека. Первая - это мотивация учения. За редким исключением у приобретающего новую профессию человека есть серьезная и действенная мотивация - желание научиться практически полезному делу, овладеть им как можно лучше. В этом смысле процесс обучения проходит легко, так как никакие способы принуждения типа экзаменационных оценок не нужны. Но с другой стороны, такая серьезная мотивация обучаемых накладывает высокую ответственность на организаторов учебного процесса в вузе, так как формализм и начетничество, чрезмерное, близкое к схоластическому, теоретизирование, или, наоборот, примитивизм, как доведенные до банальности практические рекомендации вызывают у здравомыслящего взрослого обучающегося немедленную отрицательную реакцию и разочарование, а значит, наносят моральный урон учебному заведению. Снижают его рейтинг в глазах потенциальных абитуриентов. Вторая особенность экстерна - его заинтересованность в скорости и высоком качестве овладения профессией. Чем быстрее и лучше он овладеет деятельностью, то есть чем выше будет его мастерство, тем вероятнее выгодное трудоустройство после обучения. Стало быть, взрослых надо учить профессии гораздо быстрее, чем это делается при традиционных формах получения высшего образования. Третья особенность экстерна как взрослого - это нетерпимость к зубрежке, к механическому заучиванию книжных истин, поскольку в отличие от ребенка-школьника он твердо знает, что ему совершенно не нужны вызубренные знания, которые почерпнуты только из книги, к реалиям жизни не приспособлены, в практике никогда не используются. В связи с этим обучение должно перестать делать основной упор на запоминание информации, а сделать поворот к формированию умения действовать. И главное, действовать профессионально: уверенно, правильно, сознательно и приходить к качественным конечным результатам деятельности [32, С. 15-16].

II. Деятельностно-ролевой уровень. Это более конкретный уровень изучения экстерна как субъекта обучения. На этом уровне предметом анализа выступает

учебная деятельность личности как один из видов ее жизнедеятельности: раскрывается структура учебной деятельности экстернов – средства и способы, предметное содержание и организационные формы, а также результаты.

Общепсихологическая теория деятельности, сформированная в отечественной психологической науке трудами многих ученых, прежде всего С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, раскрывает деятельность, во-первых, как сложный процесс, несущий в себе те внутренние движущие противоречия, раздвоения и трансформации, которые порождают психику как необходимый момент собственного движения деятельности, ее развития. «Всякая психология, которая понимает, что она делает, изучает психику и только психику», формирующуюся в деятельности и поэтому изучаемую через деятельность [201, С. 149]. Во-вторых, определяет механизмы развития деятельности как условия формирования интеллектуальной, аффективной и потребностно-мотивационной сфер личности, в частности, перестройки потребностей, изменения деятельности как способа ее существования выступает условием определения путей, механизмов становления личности в онтогенезе. Деятельность, в понимании А.Н. Леонтьева, не есть отправление какого-то сугубо внутреннего психического или физиологического механизма, а процесс, организуемый предметами внешней среды. Вместе с тем эти предметы не представляют собой источник сугубо внешних – физических или культурных – воздействий на организм: предметом выступает только тот аспект определенного фактора внешнего мира, который может быть включен в структуру деятельности на данном этапе филогенеза и онтогенеза [136, С. 52]. Будучи всегда сопряжена с определенной потребностью объекта, деятельность отличается пластичностью и уподобляемостью, тесно связываясь с «нащупыванием» потребности своего предмета, что ведет к ее опредмечиванию, формированию конкретного мотива деятельности. Таким образом, через организацию внешней деятельности можно и нужно организовывать внутреннюю, т.е. собственно саморазвивающиеся психические процессы.

Рассмотрим деятельность (и содеятельность) субъектов образовательного процесса, с позиций, предложенных Ю.А. Ганиным [79, С. 113-114]. Подход Ю.А. Ганина, основанный на теории функциональных систем П.К. Анохина [24, С. 259-262], интересен еще и тем, что автором использован целый ряд понятий (прежде всего «потенциал»), характерных для естественного осмысления социально-

психологических и социокультурных явлений. А также в учении о социальной мобильности и ее динамике, сформированном в свое время П.А. Сорокиным [215] и Б.Г. Ананьевым [16; 17; 19; 21]. В 1969 году в статье «Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика их обучаемости» Б.Г. Ананьев писал: «речь идет ... о самих интеллектуальных потенциалах взрослых людей, их готовности к принципиально новому ходу их индивидуального развития, о характеристике психофизиологических возможностей их обучения, то есть об их обучаемости в разные периоды зрелости...» [17, С. 48].

На деятельностно-ролевом уровне в характеристику личности экстерна, как субъекта образовательного процесса, следует включить умение строить самостоятельную деятельность, рационально использовать свободное время для саморазвития, самосовершенствования; умение пользоваться достижениями культуры. Экстерну нужно не только обладать самообразовательной свободой, но уметь ею пользоваться как гарантированной свободой творчества во всех сферах жизнедеятельности. Он будет преуспевать, если будет опираться на собственную предприимчивость, умение наиболее адекватно прогнозировать результаты своей работы и уметь планировать ее, улавливать тенденции общественных перемен.

В образовании взрослых, по мнению А.В. Даринского, каждый человек сам определяет и устанавливает темпы своего продвижения в обучении [188, С. 18-19]. Экстернат как форма обучения взрослых должен определить наиболее удобные для обучающихся педагогические условия, соответствующие тем целям и задачам, которые ставят перед собой экстерны на личностном уровне.

С целью анализа сформированности деятельностно-ролевого уровня готовности экстерна к обучению нами проводилась исследовательская работа по раскрытию структуры учебной деятельности испытуемых, их уровня деятельности и достигнутого результата развития.

При исследовании структуры учебной деятельности экстернов мы придерживались следующих направлений:

- 1) Выявление средств и способов, используемых экстернами в процессе обучения;
- 2) Изучение предметного содержания;
- 3) Раскрытие индивидуального опыта усвоения учебной информации;

- 4) Анализ результатов учебной деятельности экстернов и качества их профессиональной подготовки.

Необходимо отметить, что выбор организационных форм обучения находится в прямой зависимости от индивидуального опыта усвоения учебной информации. В рамках деятельностно-ролевого подхода требуемое качество усвоения учебной информации задается двумя показателями, предложенными В.П. Беспалько [39] и описывающими его как бы в двух измерениях: с одной стороны, уровнем деятельности (α), которую обучаемые смогут выполнять, используя усвоенную информацию, с другой стороны, степенью абстракции (β), которая характеризует язык описания усвоенных элементов знаний, используемый обучаемыми при выполнении деятельности. Можно отметить, что с позиций деятельностного подхода также проводили свои исследования Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, М.И., Лисина, Д.И. Фельдштейн.

Опираясь на исследования данных авторов, можно утверждать, что для обеспечения качества собственного образования экстерн должен:

- 1) иметь устойчивую жизненную позицию, и как следствие, конкретные осознанные мотивы обучения в вузе;
- 2) уметь рационально использовать время для эффективной организации процесса обучения и самообразования;
- 3) использовать полученные знания, умения и навыки, приобретенные в процессе обучения, в реальной практической деятельности.

III. Процессуальный уровень. В данном случае имеется в виду уровень обученности экстернов, который неотделим от уровня обучаемости, поскольку правильное представление о достигнутых результатах может быть получено только в связи с условиями (путями, способами) их достижения.

Обучаемость – это способность (пригодность) обучающегося овладевать заданным содержанием обучения. Распространенными синонимами понятия обучаемости являются такие понятия как «податливость», «учебная способность», «потенциальные возможности» и др., выражающие качества обучающейся личности.

Важнейшими компонентами понятия обучаемости являются следующие: 1) потенциальные возможности обучаемого; 2) фонд действенных знаний (тезаурус); 3) обобщенность мышления (мыслительного процесса); 4) темпы продвижения в обу-

чении (усвоения знаний). Потенциальные возможности как фактор включают в себя индивидуальные характеристики (качества) обучаемого. Среди них – восприимчивость, готовность к умственному труду, способность учиться, успешность познавательной деятельности и др. Более всего важны сформированность умственных действий, широта знаний, общая эрудиция экстернов, их языковое развитие, уровень усвоения знаний, умений и др. Обобщенность мышления – еще один определяющий обучаемость комплексный фактор, ответственный за качество (глубину, эффективность) познавательного процесса. Такие характеристики мышления, как сила, гибкость, самостоятельность, экономичность и другие, существенно определяют возможности и преимущества каждого экстерна в обучении.

Фактор темпов логично рассматривать как производный от предыдущих, потому что все преимущества личности, имеющей более высокую обучаемость, перед личностью с более низкой характеристикой данного качества практически сводятся к разнице в темпах (времени) освоения знаний, умений, продвижения в обучении и прироста результатов. На темпы влияют и потенциальные возможности обучаемых, и фонд их действенных знаний, умений, и характеристики мышления. Отсюда именно темпы являются определяющей характеристикой обучаемости. К повышению темпов и снижению затрат времени в конечном счете сводится вся экономия в обучении. Прежде всего, в обучении необходимо учитывать следующие темпы: темп усвоения знаний, умений, темпы продвижения в обучении и темп прироста результатов.

Поскольку новая философия образования является философской концепцией целеполагания, то в качестве модели специалиста выступает «человек целеполагающий», то есть саморазвивающаяся личность, формулирующая в процессе своего саморазвития и самообразования новые задачи и цели развития и образования [207, С. 13]. Только при таком подходе формируется личность не «человека знающего», для которого зачастую усвоенные им готовые формулы и утверждения не позволяют ориентироваться в реальных проблемных ситуациях, а человека способного самостоятельно формулировать проблемы и решать их. Данной модели саморазвивающегося специалиста адекватна система получения высшего образования в форме экстерната, которая ориентирована на концепцию непрерывного образования.

Анализируя самообразование как важнейший компонент непрерывного образования, мы использовали работы А.В. Владиславлева [63], А.В. Даринского [94],

Ю.Н. Кулюткина [133], В.Г. Онушкина [168], С.Б. Орлова [178], А.Ю. Петрова, Р.Р. Сабитова, Е.П. Тонконогой [169] и др. В образовании взрослых сочетаются обучение под руководством педагогов и самообразование. При этом характер этого сочетания у разных людей на разных этапах различный. В этих условиях школьное образование должно подготовить к образованию взрослых. Эта подготовка включает: определенный запас знаний, умений и навыков, могущий служить опорой для дальнейшего образования; определенный уровень развития познавательных способностей, мотивов и познавательных интересов; определенный уровень развития учебных умений и навыков, необходимый для самообразования [214, С. 3].

Готовность к самообразованию Ю.И. Калиновский понимает как личностное качество, выраженное в умении соотносить мир знаний и мир реалий, в способности самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы, основанной на умении свободно ориентироваться в различных источниках информации и критически анализировать их. *Готовность к продолжению образования* – совокупность двух личностных качеств: а) стремление расширить диапазон восприятия жизни и углубить ее понимание; б) развитые умения и навыки к систематической учебной деятельности (определение Ю.И. Калиновского) [117, С. 104]. В самом общем виде самообразование вступает как «приобретение знаний путем самостоятельных занятий без помощи преподавателя» [211, С. 21]. Очевидно, что такое определение дает лишь представление о данном явлении на уровне обыденного здравого смысла, раскрывающее основной признак самообразования: самостоятельность работы над собой в области получения знаний.

Гораздо более глубокий подход к проблеме самообразования мы обнаруживаем у Г.К. Чернявской. В его основе лежит идея самости личности, ее активности в приобретении знаний. При этом под самостью она понимает индивидуальность личности, отличающую ее от других. Используя идею Гегеля, который рассматривал движение индивидуальности, осуществляющей свое образование (самообразование), Г.К. Чернявская характеризует этот процесс как путь к самому себе, как самоформирование, самосозидание личности. Здесь решающая роль и принадлежит самовоспитанию и самообразованию. Автор включает самообразование в длинный ряд понятий, начинающихся с «само»: самоощущение, самосознание, самомодель, самоподготовка, саморазвитие, самоконтроль, самодисциплина, самореализация,

самоформирование, самоутверждение и так далее [239, С. 39]. Г.К. Чернявская так определила самообразование: «Самообразованием можно назвать процесс приобретения человеком общих и специфических (профессиональных) знаний по собственной инициативе путем самостоятельно организованных и контролируемых занятий» [239, С. 80-81]. Самообразование, в силу объективных условий развития общества, приобретает характер непрерывного образования, самообучения, источником которого являются противоречия между возрастающими потребностями обучающихся и реальными возможностями их удовлетворения. Зависимости от этого и потребность в самообразовании может формироваться у обучающихся лишь на основе их деятельностного интереса не только к новым знаниям, но и к самому процессу их поиска при активной собственной познавательной деятельности. Среди этой деятельности П.И. Пидкасистый первостепенными считает:

- 1) осознание человеком общественного требования в дополнительных знаниях и придание им личностного смысла;
- 2) обладание необходимым умственным развитием, интеллектуальными способностями усматривать в науке и жизни вопросы, проблемы, формулировать их, гипотетически предусматривать и планировать последовательные шаги поиска на них ответа, решения;
- 3) умение мобилизовать, анализировать необходимые знания из числа уже усвоенных, отбирать из них самые необходимые для предстоящего решения вопроса, проблемы, соотносить их с условиями решаемой задачи, делать выводы из изученных фактов;
- 4) наличие страстного желания решить проблему, задачу, найти ответ на возникший вопрос, познать новое, привлекая различные источники [188, С. 18-19].

Анализируя разные точки зрения различных исследователей (В.С. Безруковой, С.Г. Вершловского, Г.П. Зинченко, В.Н. Козиева, А.Я. Найна, Ю.А. Салмина, Г.Н. Серикова, И.М. Старикова и др.), можно утверждать, что в рамках психолого-педагогического аспекта самообразование связано с развитием личности экстерна, осуществляющимся на основе свободного выбора видов деятельности в процессе самореализации. Оно возможно в условиях создания разнообразной социокультурной образовательной среды. Одним из ее срезов, как считает Е.А. Шуклина [244, С. 3], является ориентация на совокупность потребностей различных социальных

групп. Каждая из них формирует свою собственную социокультурную и образовательную нишу. Вопрос состоит в том, как скоординировать все структуры социального института образования, все элементы его как системы и социальную политику государственных органов и организаций, чтобы они наилучшим образом, оптимально способствовали эффективности процесса самообразования. Критерием эффективности и результатом этого процесса должен стать «самообразующийся» человек, а не система образования как самоцель [13, С. 5-6]. Перенос акцента на самообразовательную сторону деятельности взрослого, актуализацию личностного момента в образовательной деятельности человека является, по нашему мнению, требованием времени. Знаменитый польский педагог В. Оконь считает, что «самообразование – это такой вид обучения, цели, содержание, условия и средства которого зависят от самого субъекта. Это процесс самостоятельного учения человека. поэтому так называемое самообразование является не самообучением, а относительно самостоятельным учением под руководством другого лица (учителя, инструктора), которое влияет на цели этого учения, на его содержание, а также на методы или формы» [174, С. 21-25].

Необходимо отметить стремление отдельных авторов рассматривать самообразование как значительно более сложное, нежели простое продолжение образования, познания внешнего мира. Как подчеркивает И.А. Донцов, в процессе самообразования человек познает себя. Такие ученые-педагоги, как В.С. Безрукова, А.П. Владиславлев, А.В. Даринский, А.Я. Найн, В.Г. Онушкин, В.В. Сериков и др. давали определения самообразованию. Вот одна из предлагаемых дефиниций: «Самообразование – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Признаки самообразования: осознанность в выборе содержания, методов и форм; добровольность, самостоятельность познавательной деятельности; положительное отношение к ней; индивидуальность процесса познания» [36, С. 73.]. Л.Н. Баренбаум [33, С. 96-105], изучая проблемы педагогического содействия самообразованию студентов, отразила различные аспекты самообразования в педагогической науке (приложение 1).

Самообразование, по словам П. И. Пидкасистого, представляет собой двусторонний процесс. С одной стороны, это формирование потребности в знаниях и развитие естественной потребности познания, которая есть у каждого человека. Эта

потребность проходит несколько фаз в своем развитии: возникновение потребности, насыщение и удовлетворение ее. Однако, удовлетворив ее, человек не приходит в состояние пассивности в своей познавательной деятельности, так как познание одного вопроса, его разрешение, как правило, убеждает обучающегося в незнании другого вопроса. Это становится своеобразным стимулом в неуклонном движении от незнания к знанию. Это и составляет сердцевину самообразования как педагогической проблемы [187, С. 34]. Как бы производным от этого является вторая сторона сущности самообразования – вооружение человека умениями организовать свой умственный труд: пользоваться книгой, учебником, пособиями, справочниками, каталогами; работать с библиографией, делать выписки, заметки, тезисы, реферировать прочитанное, подыскивать всякого рода материалы для доказательства определенных тезисов; вести споры, отстаивать свою точку зрения. Все это дает основание рассматривать самообразование как непрерывный процесс роста и развития знаний и совершенствование методов познания на основе сформированной у человека потребности в знаниях [14, С. 20]

Обучение в форме экстерната предполагает у студента готовность к самообразованию, которая включает наличие:

1. Определенного объема общеобразовательных и политехнических знаний, используемых в качестве основы, фундамента, а зачастую и метода в самообразовательной познавательной деятельности.
2. Действенность методов, побуждающих личность к непрерывному образованию (убежденность в общественной необходимости и осознание личной значимости постоянного пополнения знаний, профессионального совершенствования, расширения кругозора, повышения общекультурного уровня; наличие стойких познавательных интересов, влечений, установки; тесная связь мотивации с эмоциями).
3. Развитых навыков самостоятельного овладения знаниями и познавательными умениями при использовании различных источников и в разных формах самообразования (чтения, слушания, наблюдения, эксперимента и др.).
4. Прочных умений умственной деятельности (чувственного познания, «техники мышления», в частности видения проблем и выбора путей их решения).

5. Умения самоорганизации познавательной деятельности (выбора источников познания и форм самообразования, планирования, организации рабочего места, самоорганизации деятельности, самоучета, самоконтроля и др.) [178, С. 20]

Критерий самообразования, как результата образования в вузе в форме экстерната, является определяющим содержательным компонентом в структуре модели экстерна - специалиста. Наиболее фундаментальной из общезначимых ценностей является свобода во всех сферах жизнедеятельности и возможность самореализоваться или, точнее, свобода как непереносимое условие самореализации личности. Вопрос об овладении логическими методами познания взрослыми людьми в процессе их образования и самообразования в психологической литературе в достаточной мере не ставился, еще менее мы располагаем материалами экспериментального изучения данной проблемы. Это объясняется, вероятно, тем, что в процессе обучения обучающие и обучающиеся акцентируют свое внимание только на смысловой содержательной стороне изучаемой информации, а ее логико-операционная сторона оказывается за пределами осознания как тех, так и других.

Б.И. Коротяев и З.И. Белоусов, проведя экспериментальные пробы и срезы со взрослыми обучающимися, пришли к выводу: чтобы облегчить познавательный труд, надо самым серьезным и решительным образом учить взрослых логическому аппарату [149, С. 36]. Под познавательным логическим аппаратом исследователи понимали некоторую совокупность логических категорий, правил и операций, логических умений и навыков, активно и сознательно используемых при решении познавательных задач: на распознавание, отбор и систематизацию учебного материала; на распознавание и использование способов запоминания, воспроизведения и применения знаний; на самостоятельное распознавание, описание и объяснение фактов, явлений, предметов действительности. В обучение познавательному логическому аппарату входит: 1) сообщение набора логических знаний (сравнение, понятие, закон, свойство, правила и способы описания. Объяснения и доказательства, класс, род, вид, правила классификации, суждение, умозаключение и др.); 2) проведение обучающих упражнений по выполнению всех основных логических операций (описание и определение понятий, формулирование суждений и умозаключений, правил, законов, объяснение и доказательство и так далее); 3) проведение логических упражнений при решении всех вышеуказанных трех типов познавательных за-

дач. Общая закономерность, определяющая соподчинение выделенных уровней, заключается в том, что вышележащие уровни являются ведущими по отношению к уровням нижележащим, но реализуют себя лишь с помощью этих последних.

Говоря о модели готовности экстерна к обеспечению качества собственного обучения, мы имеем в виду взаимообусловленность всех обозначенных уровней готовности (личностного, деятельностно-ролевого и процессуального) обучающегося как организатора процесса обучения и самообразования. В такой модели ведущая роль в организации процесса обучения и самообразования на всех его этапах принадлежит самому экстерну. Взрослый обучающийся - активный элемент, один из равноправных субъектов процесса обучения [113].

С точки зрения андрагогики, экстерны, испытывающие глубокую потребность в самостоятельности (хотя в определенных ситуациях они тоже могут быть временно зависимы от кого-либо), играют ведущую, определяющую роль в процессе своего обучения, конкретно - в определении параметров этого процесса. Основной характеристикой процесса обучения экстернов становится самостоятельное определение обучающимися параметров обучения, поиск необходимых ему знаний, формирование умений, навыков и качеств. Экстерн по мере своего профессионального роста и личностного развития аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающегося, так и других людей [112, С. 35-36]. В данной модели готовность экстернов учиться определяется их потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных жизненных проблем. Поэтому сам экстерн играет ведущую роль в формировании мотивации и определении цели обучения. В этом случае задача состоит в том, чтобы создать экстерну педагогические условия для самостоятельного обучения, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои возможности в обучении. Учебные программы в этом случае должны быть построены на основе их возможного применения в жизни, а последовательность и время изучения этих программ должны определяться не только системными принципами, но и готовностью экстернов к дальнейшему обучению. Согласно модели готовности экстернов к повышению качества обучения, они хотят применить полученные знания и навыки сразу же, немедленно, чтобы стать более компетентными в решении каких-то проблем, чтобы более эффективно действовать в жизни [148, С. 19]. Соот-

ветственно, курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции экстернов и ориентируется на решение их конкретных жизненных задач. Деятельность экстерна заключается в приобретении тех конкретных знаний, умений, навыков и качеств, которые необходимы ему для решения жизненно важной проблемы [53, С. 14-17]. Модель готовности экстернов к обеспечению качества собственного обучения основывается на следующих основных *посылках*:

1. Экстерну принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый).
2. Экстерн как взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя способным к этому.
3. Взрослый, обучающийся в вузе в форме экстерната, обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.
4. Экстерн, будучи взрослым человеком, обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.
5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.
6. Учебная деятельность экстерна, в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.
7. Процесс обучения экстерна организован в виде совместной деятельности с обучающим: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции.

В свою очередь, эти посылки базируются на: психофизиологических и социально-профессиональных особенностях экстернов как взрослых обучающихся; целях их обучения; условиях их обучения [110, С. 22]. По учебной подготовке и отношению к образованию условно можно разделить экстернов как взрослых обучающихся на категории: 1) со средней и слабой подготовкой и низкими образовательными запросами, не планирующих после получения диплома продолжать образование; 2) с высокой и средней образовательной подготовкой, предполагающих продолжить образование; 3) имеющих особые образовательные запросы, остановивших свой выбор на престижных вузах. В процессе индивидуального продвиже-

ния экстерна как развивающейся личности происходит формирование и дальнейшее развитие профессиональной компетентности и культуры [133, С. 86-94].

При определении меры профессионализма экстерна в качестве одного из ключевых сегодня используется понятие компетентности. *Компетентность* – это интегральная личностная характеристика, отражающая готовность и способность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент нормативами и стандартами. Именно поэтому понятие компетентности носит конкретно-исторический характер. Основы профессиональной компетентности дает базовое профессиональное образование. Будучи динамичной, компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе практической деятельности, а ее уровень может повышаться непрерывно на протяжении всей профессиональной жизнедеятельности. Уровни компетентности – ее качественные состояния, характеризующие мерой развития способности работника действовать со знанием дела при исполнении совокупности служебных обязанностей. В основе компетентности лежит понимание существа выполняемых задач и их связи с задачами, выполняемыми другими субъектами [184, С. 203].

Включаясь в образовательный процесс, экстерн, будучи взрослым человеком, стремится занять в нем активную позицию. С одной стороны, он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения (причем иногда довольно негативно). В отличие от ребенка взрослый обычно не склонен имитировать интерес и включенность в занятие, если таковые отсутствуют. С другой стороны, выступая сегодня в роли потребителя образовательных услуг, экстерн больше, чем кто-либо другой, заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного обучающегося [248, С. 21-28]. Однако практически безграничные возможности выбора путей обучения ставят перед человеком новые сложные задачи. Он сам становится реальным субъектом процесса своего обучения. Но это накладывает на него новую, огромную ответственность за свое формирование, которую ранее в основном брало на себя общество в лице государства. Это требует от индивида новой компетентности – умения учиться, организовывать свое обучение [109, С. 142].

Содержание образования в системе обучения взрослых всегда носит открытый характер, развиваясь за счет привнесения личностного опыта и индивидуальных

информационных запросов. У экстерна устанавливаются особые связи с источниками учебной информации. Ему предоставляется свободный выбор из широкого спектра литературы, программных продуктов, ориентируя на самостоятельный информационный поиск с использованием современных баз данных. В образовании взрослых, в том числе экстернов, очень важен принцип аутентичности (подлинности), поскольку взрослый человек способен на собственную интерпретацию первичных источников. Однако, нельзя не учитывать, что обучение экстерна осуществляется в ситуации дефицита личного времени, поэтому здесь необходима очень четкая регламентация, учитывающая индивидуальные пожелания и возможности [55, С. 2-47]. Акцентируя внимание на разрабатываемой модели готовности экстернов к обеспечению качества обучения, необходимо иметь в виду, прежде всего концептуальный и организационный аспекты, то есть характерные черты, которые могут быть сформированы у всех самообразовательно подготовленных специалистов. Это связано с тем, что все они – субъекты деятельности, преобразующие знания [148, С. 19].

В анализе соотношения каждой стороны модели решающим методологическим средством выступает единство принципов самообразования и развития. Примененные совместно, в их неразрывной связи, они способствуют выбору пути формирования образовательного процесса, осуществимого, прежде всего, усилиями самого экстерна по саморазвитию в соответствующих педагогических условиях.

Представленная в самообразовательных характеристиках модель готовности экстерна к обеспечению качества собственного образования (рис. 2) позволяет понять и оценить в широком плане процесс получения высшего профессионально образования в форме экстерната. Данный критерий самообразования, как результата образования в вузе в форме экстерната, является определяющим содержательным компонентом в структуре личности экстерна – специалиста. Наиболее фундаментальной из общезначимых ценностей является свобода во всех сферах жизнедеятельности и возможность самореализоваться или, точнее, свобода как непереносимое условие самореализации личности.

В представленной модели экстерн как субъект обучения и самообразования характеризуется: информационной и деятельной подготовленностью на современном уровне знания, компетентностью в избранной сфере деятельности, ответствен-

ностью за выполняемое дело, творческим мышлением, самостоятельностью в выборе решения, психологической способностью жить самостоятельной жизнью, переносить неудачи, развивая работоспособность, знанием роли субъективного фактора в деятельности людей, в жизни общества, знанием путей и способов мобилизации собственных возможностей и творческого потенциала, умением оптимально руководить собой. При этом, важнейшим качеством экстерна является его умение осуществлять пожизненное, непрерывное самообразование, поскольку, как хорошо известно, ни один университет не дает законченного образования [246, С. 57-59].

Каждому из поступивших в экстернат нужны доброе отношение, внимание, а также индивидуальное наставничество и сопровождение. Под сопровождением понимается использование индивидуальных программ и маршрутов, позволяющих реализовать личностно-ориентированное обучение экстернов по установленному стандарту образования. Индивидуальные образовательные маршруты базируются на изучении уровня подготовки контингента, отношения к образованию, возрастных особенностей экстернов, опыта информационного взаимодействия [91, С. 50].

Отражающая своеобразие целостности, присущее внутреннему миру определенного субъекта, культура может трактоваться как результат соединения профессионального опыта человечества в определенной сфере с опытом отдельного субъекта – носителя профессиональной деятельности, достигшего уровня постижения ее смысла и механизмов действия [79, С. 113-114].

Индивидуальная профессиональная культура производная от опыта субъекта более крупного масштаба и вбирает в себя его специфику. Принадлежность к определенной культуре легко обнаруживается в профессиональном поведении специалиста. Носитель профессионального опыта, становясь творцом культуры, привносит в нее отпечаток своеобразия и уровня профессионально-личностного развития [245, С. 60]. Уровень образования и культуры населения во многом детерминирует степень его готовности к восприятию реформаций в сфере обучения взрослых людей, и в частности в форме экстерната. Интеллектуально развитые проявляют, как известно, потребность в непрерывном наращивании знаний, но интеллектуальная развитость граждан находится в прямой зависимости от развитости общества [165, С. 9-10].

Подготовка экстерна как «человека познающего» включает в себя:

1. диагностику и освоение им собственных природных информационно-познавательных способностей и возможностей (типа мышления, памяти, внимания, модальности восприятия, доминантности полушария, продуктивный временной режим работы, приоритетные образовательные стратегии, комфортные формы работы; освоенные способы фиксации учебной информации и ее извлечения из памяти, стереотипы обучения и др.);
2. организацию рефлексии по поводу владения технологиями самообразования: умение работать с информационными потоками; навыки конспектирования, реферирования, накопления и упорядочения информации (составление картотек, базы данных, ведение дневника, видеотека, фонотека); владение техникой скорочтения, стенографии, мнемотехническими приемами;
3. освоение и расширение круга источников образовательной информации (библиотеки – домашние и общественные, лектории, Интернет, клубные объединения и др.);
4. анализ ресурсов и динамики развития собственных информационных потребностей и запросов, себя как субъекта обучения [20].

Обобщение педагогических условий обеспечения качества обучения экстернов ведет к выводу: экстерн должен быть самостоятельной личностью, субъектом всех форм собственной жизнедеятельности. Естественно, что и процесс образования и самообразования экстерна, как процесс реализации модели подготовки специалиста на экстернате, будет успешным, если станет личностно значимым. Причем формирование личности, подчеркнем еще раз, успешно может осуществляться, прежде всего, в форме самообразования, саморазвития [82].

Приходим к выводу, что модель готовности экстерна к обеспечению качества собственного обучения возможна лишь в контексте ценностей самообразования. Она должна представлять собой единство всех трех уровней (личностного, деятельностно-ролевого и процессуального), индивидуализированных каждым экстерном.

Итак, выпускник экстерната лишь тогда сможет свободно и успешно действовать в условиях отношений рыночной экономики, когда его подготовка к определенному труду, жизнедеятельности в обществе станет комплексной, личностно-ориентированной. Для этого определяющей установкой в осуществлении образова-

тельного процесса в форме экстерната должна стать ориентация этих процессов на формирование ценностного отношения к относительно новому для нас самообразовательному мировоззрению, к его глобальной роли как необходимого условия развития всех сфер жизни общества и самореализации личности.

Применительно к образованию свойство субъектности у экстерна как взрослого человека выражается в следующих показателях: способности самостоятельно формировать информационный запрос; осознанном принятии той или иной позиции в процессе обучения; опоре на способность к эмоционально-волевой, физиологической, мотивационно - потребностной саморегуляции в сфере образования; стремление и возможности привнести содержание своего жизненного опыта в содержание обучения [180, С. 3-4]. Одной из принципиально важных особенностей контингента экстерната следует отметить разнородность состава обучающихся по возрасту, жизненному опыту, своеобразию мотивов учения, морально-волевой готовности к обучению, конкретной подготовленности к обучению различным предметам, типам мыслительной деятельности. Отсюда вытекает необходимость индивидуализации обучения, только при разработке которой влияние обучения на развитие личности экстерна станет действенным. Вместе с тем отмечены и общие тенденции в жизненном опыте большинства ...: как правило, им свойственна четкая позиция личности, определяемая возрастом, активным участием в производстве, и эта позиция не может не оказать влияние на оценку экстернами нравственно-психологических, литературных, исторических, физико- и экономико-географических явлений, входящих в содержание обучения, а также на самооценку своих суждений по этим вопросам.

Установка на большую практическую значимость полученных знаний, более активное неприятие всего, что не совпадает с собственным жизненным опытом и системой суждений, закреплённость личных оценок и способов решения задач, их стереотипизация, большая инертность мыслительной деятельности, излишняя логизация суждений у одних и неосознанная интуитивность оценок у других, избирательность отношения обучающихся к учебным предметам и к их содержанию внутри самого предмета, - эти и другие особенности восприятия влияют на методику обучения взрослых [46, С. 15]. Экстерн выступает в качестве субъекта с присущими ему самосознанием и самостоятельностью постольку, поскольку он овладевает объе-

мом культуры, способами профессиональной деятельности, формами культурного взаимодействия с людьми, осознает свою человеческую сущность. А это невозможно без образования [182, С. 29].

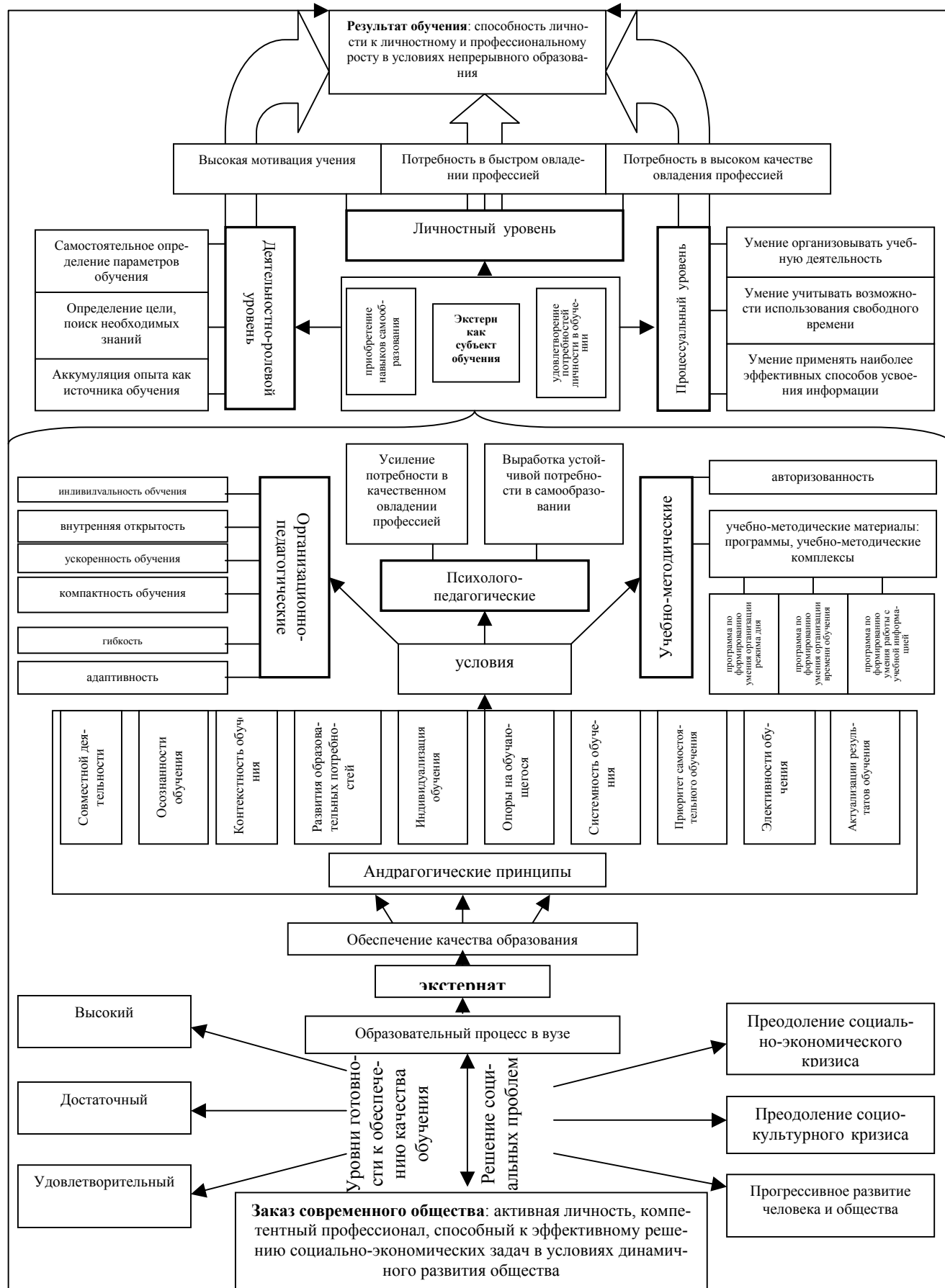
Все эти факторы в той или иной степени влияют на то, каким станет в конечном итоге выпускник экстерната. Они оказывают значительное влияние на содержание и результативность образования. То есть, говоря о процессуальном уровне, необходимо отметить, что экстерн должен иметь такие качества знаний и сформированных умений, как: полнота, глубина, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, развернутость, свернутость, осознанность и прочность. Эти свойства в определенных условиях становятся показателями качественного обучения. В самом деле, если результаты познания экстерна будут обладать этими свойствами, то можно утверждать, что образовательный процесс состоялся на самом высоком уровне [51, С. 33-36].

Таким образом, педагогическая наука и общественное мнение осознали тот факт, что переход к самообразовательным формам образования является важным условием становления рыночной экономики. Рынок, как средство многостороннего преобразования общества, несовместим с установками, ориентациями, всем образом жизни, принятыми в нашем обществе в недавнем прошлом. Для новой жизни требуются новое мышление, новая культура деятельности, а, следовательно, качественно новый уровень образованности. Экстернат является именно такой формой обучения в вузе, где к обучающемуся предъявляются высокие образовательные требования. В связи с этим каждый экстерн должен являться субъектом обучения и самообразования. Но, на наш взгляд, наибольший акцент здесь должен ставиться на процессе самообразования экстернов, как одном из показателей субъектности.

Нами был рассмотрен один из самых продолжительных этапов жизни человека – взрослость – с различных позиций многих исследователей данного вопроса. Экстерн как взрослый обучающийся должен обладать признаками и характеристиками субъекта, отличающими позицию взрослости в современном образовательном пространстве, которые были описаны в данном параграфе и представлены в виде схемы. Для проведения научного анализа учебной деятельности экстернов нами были раскрыты соподчиненные между собой уровни процесса учения: личностный, дея-

тельно-ролевой и процессуальный. Педагогические условия обеспечения качества обучения студентов на экстернате представлены в виде схемы на рис.2.

рис. 2. Педагогические условия обеспечения качества обучения студентов на экстернате



Выводы по главе I

Экстернат как одна из актуальных и наиболее современных форм получения высшего образования в нашей стране была рассмотрена и в историческом аспекте. В ходе рассмотрения выявлено, что эффективность функционирования экстерната в системе высшего образования определяется некоторыми показателями: органичностью экстерного подхода, высокой организационной компактностью, своеобразным стоимостным итогом.

В результате проведенного анализа научных источников выявлены основные перспективы развития экстерната как формы обучения взрослых в направлении повышения профессиональной квалификации людей; развития, расширения и углубления высшего образования; подготовки людей к выполнению каких-то общественных обязанностей.

Рассмотрение современных тенденций развития высшего образования, а в частности экстерната, показывает, что в сегодняшних социальных условиях наиболее эффективным подходом к образованию экстернов является андрагогический, который обеспечивает создание условий, необходимых для самореализации человека, а также повышения эффективности и результативности его жизнедеятельности.

Образование взрослых можно рассматривать как систему, которая характеризуется определенной структурой, наличием собственных андрагогических принципов, использованием технологий обучения взрослых. Экстернат как форма обучения взрослых людей в вузе имеет ряд преимуществ перед другими формами получения высшего образования. Были выявлены педагогические условия обеспечения качества обучения студентов экстерната. Организационно-педагогические условия включают в себя: индивидуальность обучения, гибкость обучения, внутреннюю открытость, компактность и ускоренность обучения, адаптивность. Учебно-методические условия предполагают, во-первых, обеспеченность экстернов учебно-методическими материалами, включающими различные виды лекций, практических заданий с использованием элементов дистанционного обучения, аудио- и видеоаппаратуры, индивидуальных электронных тест – заданий, которые учитывают особенности взрослых обучающихся; во-вторых, авторизованный подход экстерна к процессу собственного обучения.

Психологические условия предполагают создание ситуации, в которой у экстерна при сопоставлении поставленных целей и предполагаемых результатов образовательной деятельности возникают внутренние противоречия как источник развития, которые будут способствовать личностному и профессиональному росту.

Для обеспечения качества образования экстерн в образовательном процессе должен выступать в роли субъекта обучения и самообразования. Научный анализ процесса учения экстерна, как взрослого человека, как субъекта учения осуществляется на соподчиненных между собой уровнях: личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном.

Личностный уровень готовности экстерна к обеспечению качества собственного обучения характеризуется такими критериями, как наличие мотива поступления в вуз, тесно связанного с личностными образовательными потребностями, и наличие острой потребности в получении новых знаний.

Деятельностно-ролевой уровень готовности экстерна к повышению качества обучения характеризуется критериями следующего типа: способность к самоорганизации процесса обучения, которая включает в себя самостоятельное определение параметров обучения и самообразования; определение цели, поиск необходимых знаний, формирование умений, навыков и качеств; аккумуляцию опыта как источника обучения.

Критериями готовности экстерна к обеспечению качества обучения на процессуальном уровне выступают: умения организовывать учебную и профессиональную деятельность, учитывая возможности использования времени для отдыха, а также применение наиболее эффективных способов усвоения информации. Об уровне сформированности данных умений можно судить по показателям усвоения знаний и умений, продвижения в обучении и прироста результативности.

Глава II. Апробация условий обеспечения качества подготовки экстернов в системе высшего образования

2.1 Анализ уровней готовности экстернов к обучению в вузе и самообразованию

На констатирующем этапе эксперимента мы провели анализ уровней готовности экстернов к повышению качества профессиональной подготовки. Нами было проведено психолого-педагогическое исследование, которое проходило на базе Ставропольского государственного университета. В выборочную совокупность вошло 300 взрослых испытуемых, обучающихся в вузе в форме экстерната. Для получения эмпирических данных из них были определены контрольная и экспериментальная группы по 50 человек.

В экспериментальную группу вошли экстерны, обучающиеся на факультете психологии на педагогических специальностях: 031000 - «Педагогика и психология», 031200 - «Педагогика и методика начального образования», 030900 - «Дошкольная педагогика и психология». На данной выборке испытуемых проводились констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента. Также нами была взята контрольная группа испытуемых для сравнения полученных результатов после проведения формирующего этапа эксперимента с участниками экспериментальной группы. Данное сравнение результатов проведения эксперимента необходимо для подтверждения эффективности формирующего этапа, в ходе которого были реализованы обозначенные нами педагогические условия, ориентированные на развитие экстернов педагогических специальностей к повышению качества собственного обучения и самообразования. В контрольную группу вошли экстерны, обучающиеся на специальностях 021100 – «Юриспруденция», 021300 – «Регионоведение», 060800 – «Экономика и управление на предприятии». В целях изучения уровня готовности экстернов к качественному обучению в вузе мы проводили исследовательскую работу, анализируя готовность экстернов к самообразованию.

Как уже отмечалось, экстерн является субъектом обучения в том случае, если можно говорить о развитии умственной самостоятельности личности, о формировании ее готовности к самообразованию. Для диагностики готовности студентов экстерната к обеспечению качества собственного обучения были использованы методы опроса, анкетирования и математической обработки данных.

На констатирующем этапе эксперимента нами был проведен научный анализ готовности студентов экстерната, как взрослых обучающихся, как субъектов учения, к обеспечению качества собственного обучения.

I. Личностный уровень

Личностный уровень готовности экстернов к учебной деятельности исследовался в следующих направлениях: выяснение учебной мотивации и уровня ценностных ориентаций, обучающихся на экстернате; исследование личностной активности в процессе обучения; анализ понимания смысла обучения. В поведении взрослого человека можно выделить две функционально взаимосвязанные стороны: побудительную и регулятивную. Регулятивная сторона обеспечивает гибкость и устойчивость поведения посредством различных психических проявлений, таких, как ощущения, восприятие, внимание, мышление, память, речь, способности, темперамент, характер, эмоции (процессуальный уровень). Побудительная – обеспечивает активность и направленность поведения (личностный уровень). Описание этой стороны поведения связано с понятием мотивации. При этом понятие мотивации употребляется в двух смыслах: 1) это система факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека. Сюда включаются такие образования, как потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, стремления. 2) это характеристика процесса, обеспечивающего поведенческую активность на определенном уровне. Другими словами – мотивирование [241]. Потребности, мотивы, цели – основные составляющие мотивационной сферы. Диагностика потребностей и мотивов взаимосвязаны, но не тождественны. Каждому мотиву соответствует свой вклад в реализацию той или иной потребности, но с другой стороны мотивы, связанные с определенной потребностью, не являются простой суммой, а могут образовывать некоторую иерархическую систему с доминированиями на разных ее уровнях.

Для выяснения учебной мотивации экстернов и уровня их ценностных ориентаций в образовании мы использовали метод анкетирования. В анкеты включались прямые вопросы типа: «Почему Вы поступили в вуз?». Также предлагался перечень потребностей, мотивов, интересов, ценностей [57, С. 36-61], из которых обследуемые делали выбор более или менее соответствующих его потребностям, мотивам, интересам, ценностным ориентациям.

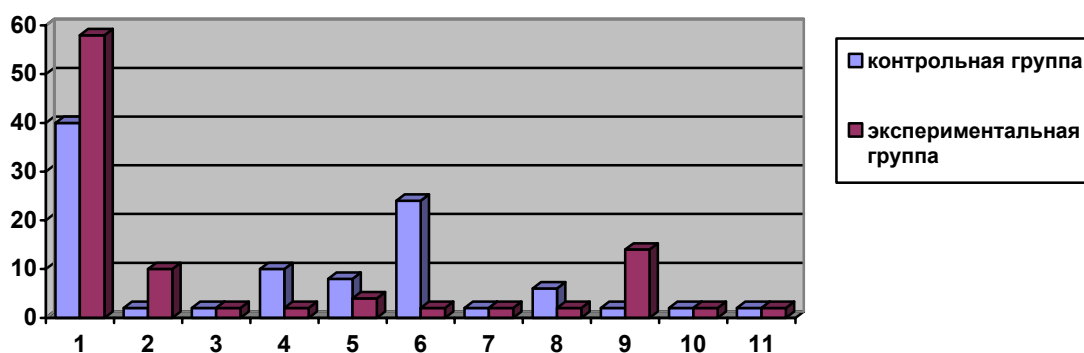
По полученным результатам анкетирования была составлена таблица 1.

Таблица 1.

Количественный анализ учебной мотивации экстернов на констатирующем этапе

Испытуемые	Всего	Мотив поступления в вуз										
		Получение знаний, необходимых для специальности	Получение знаний, необходимых для освоения социальных условий деятельности, общественных отношений	Развитие механизма рефлексивного контроля, пополнение собственных знаний	Решение новых проблемных познавательных задач, выдвигаемых практикой и самим человеком	Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности	Наличие стойких познавательных интересов в области дисциплин специализации	Чувство долга и ответственности	Любознательность	Стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности	Потребность в самопознании	Уверенность в своих силах
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Контрольная группа	50	20	1	1	5	4	12	1	3	1	1	1
Экспериментальная группа	50	29	5	1	1	2	1	1	1	7	1	1

рис. 3. Качественный анализ учебной мотивации экстернов на констатирующем этапе



1 - Получение знаний, необходимых для специальности

2 - Получение знаний, необходимых для освоения социальных условий деятельности, общественных отношений

3 - Развитие механизма рефлексивного контроля, пополнение собственных знаний

4 - Решение новых проблемных познавательных задач, выдвигаемых практикой и самим человеком

5 - Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности

6 - Наличие стойких познавательных интересов в области дисциплин специализации

7 - Чувство долга и ответственности

8 - Любознательность

9 - Стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности

10 - Потребность в самопознании

11 - Уверенность в своих силах

Как видно из построенной диаграммы, отображающей качественный анализ выявления учебной мотивации у экстернов, на констатирующем этапе эксперимента у большинства испытуемых как в контрольной группе (40% - 20 экстернов), так и в экспериментальной (58% - 29 экстернов) преобладает мотивация получения специ-

альных знаний, которые необходимы для специальности. Данный факт объясняется повышенными требованиями современного общества к выпускникам высших учебных заведений. Мы видим, что результаты проведенного исследования показывают, что большая часть экстернов контрольной и экспериментальной групп осознают данное явление.

Мотив получения знаний, необходимых для освоения социальных условий деятельности и общественных отношений преобладает у 2% (1 экстерн) испытуемых контрольной группы и 10% (5 экстернов) экспериментальной группы. Такие количественные и качественные показатели говорят о том, что данная часть контрольной и экспериментальной групп ориентируются на развитие общества, его научных достижений.

На развитие механизма рефлексивного контроля и пополнение собственных знаний ориентируются лишь 2% (1 экстерн) контрольной группы и 2% (1 экстерн) экспериментальной группы, что составляет незначительную часть от общего числа участников эксперимента.

Обучаясь в вузе в форме экстерната, у участников эксперимента доминирующей потребностью является решение новых проблемных познавательных задач, выдвигаемых практикой и самим человеком: в контрольной группе – 10% (5 экстернов), в экспериментальной группе – 2% (1 экстернов).

Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности преобладает у 8% (4 экстерна) контрольной группы и у 4% (2 экстерна) экспериментальной группы.

Наличие стойких познавательных интересов в области дисциплин специализации отмечено у 24% (12 экстернов) контрольной группы и у 2% (1 экстерн) экспериментальной группы.

Чувство долга и ответственности как мотив обучения в вузе в форме экстерната зафиксирован у 2% (1 экстерн) контрольной группы и у 2% (1 экстерн) экспериментальной группы.

Любознательность в качестве мотива получения высшего образования отметили 6% (3 экстернов) контрольной группы и 2% (1 экстерн) экспериментальной группы.

Стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности указали 23% (1 экстерн) контрольной группы и 14% (7 экстернов) экспериментальной группы.

Потребность в самопознании доминирует у 2% (1 экстерн) контрольной группы и у 2% (1 экстерн) экспериментальной группы.

С целью добиться собственной уверенности в своих силах на экстернате обучаются 2% (1 экстернов) контрольной группы и 2% (1 экстерн) экспериментальной группы.

Однако проведенное анкетирование позволяет в основном судить лишь о «кажущихся мотивах», причинных стереотипах, ценностных ориентациях. Это обусловлено тем, что ряд потребностно-мотивационных тенденций не осознается, т.е. для этого требуется реализация социальной деятельности, высокий уровень развития личности. Кроме того, ответы на вопросы анкеты сильно подвержены намеренным (фальсификация) или ненамеренным искажениям. Однако, как считает Н. И. Шевандрин [241], если человек принимает решение о продолжении образования, то у него появляется мощный источник углубления и совершенствования положительного отношения к образованию. Положительный мотив, в свою очередь, оказывает существенное влияние на жизненную позицию личности, программу ее деятельности и перспективные планы, становится неотъемлемой частью многостороннего и сложного процесса самосовершенствования психики человека.

После проведенного исследования мотивации экстернов мы можем проанализировать, личностно-смысловую активность в процессе обучения.

Личностно-смысловое отношение экстернов к изучаемому материалу и процессу собственной познавательной деятельности определяется показателями:

- непосредственный интерес / безразличие к процессу обучения в целом;
- оценка обучающимися социальной значимости образования;
- оценка обучающимися роли высшего образования в его планах на будущее;
- эмоциональный комфорт / дискомфорт, переживаемый экстерном при предъявлении ему нового для него, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей и т.п.;
- наличие / отсутствие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения;

- потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала;
- потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности: способности учебной работы, знаний, накопленных в ходе обучения или вне его; расширения области совместной учебной работы.

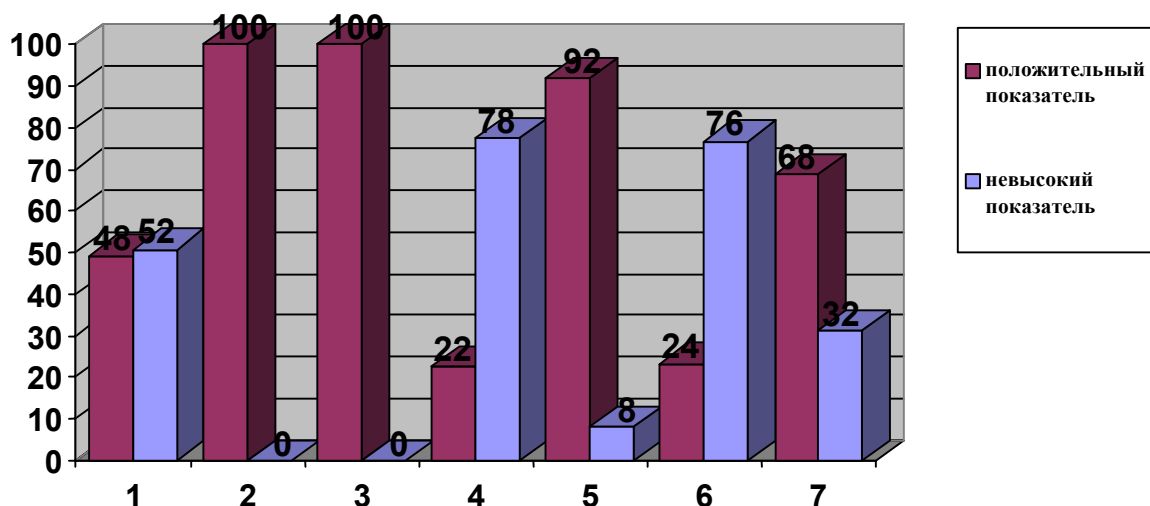
Для анализа личностно-смыслового отношения экстернов к процессу обучения с ними был проведен опрос, который показал следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2.

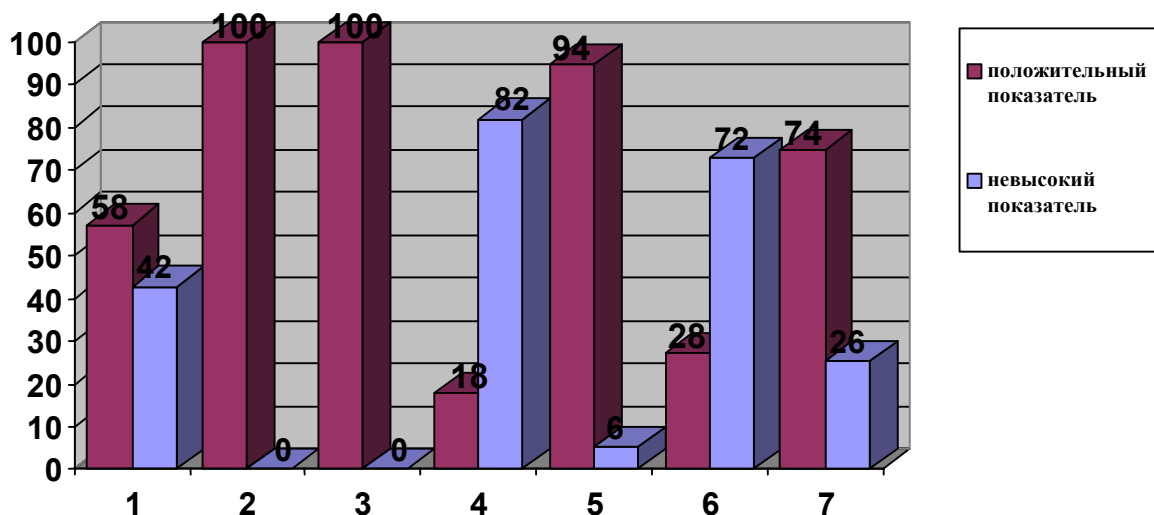
Количественный анализ отношения к образованию на констатирующем этапе

Положительный показатель	Испытуемые		Невысокий показатель	Испытуемые	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа	Экспериментальная группа
Интерес к образованию	24	29	Безразличие к образованию	26	21
Положительная оценка социальной значимости образования	50	50	Отрицательная оценка социальной значимости образования	-	-
Положительная оценка роли высшего образования	50	50	Отрицательная оценка роли высшего образования	-	-
Эмоциональный комфорт, переживаемый при предъявлении нового, нестандартного задания	11	9	Эмоциональный дискомфорт, переживаемый при предъявлении нового, нестандартного задания	39	41
Отсутствие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения	46	47	Наличие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения	4	3
Потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала	12	14	Отсутствие потребности в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала	38	36
Потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности	34	37	Отсутствие потребности в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности	16	13

рис. 4. Качественный анализ отношения к образованию на констатирующем этапе
1. Контрольная группа



2. Экспериментальная группа



1. - интерес / безразличие к образованию;
2. - оценка социальной значимости образования;
3. - оценка роли высшего образования;
4. - эмоциональный комфорт / дискомфорт, переживаемый при предъявлении нового, нестандартного задания или вида работы;
5. - наличие / отсутствие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения;
6. - потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала;
7. - потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности.

Из проведенного исследования личностно-смысловой активности экстернов в процессе обучения видно, что в большей части параметров отношения к образованию в контрольной и в экспериментальной группах положительный показатель превышает отрицательный.

Интерес к образованию в контрольной группе составляет 48% (24 экстернов), в экспериментальной – 58% (29 экстернов). Отсутствие непосредственного интереса к процессу обучения в целом зафиксировано в контрольной группе у 52% (26 экстернов), в экспериментальной группе – 42% (21 экстернов). Можно предположить, что данный факт отсутствия интереса к образованию практически у $\frac{1}{2}$ испытуемых контрольной группы и $\frac{1}{2}$ экспериментальной группы непосредственно взаимосвязан с преобладающим мотивом обучения в вузе.

Положительно оценивают образование в социальном направлении в контрольной и экспериментальной группах 100% обучающихся (по 50 экстернов в каждой группе). Такое же явление наблюдается и в оценке высшего образования в своих планах на будущее – в контрольной и экспериментальной группах дана положительная оценка высшему образованию у 100% испытуемых (по 50 экстернов в каждой группе). То есть все 100% испытуемых адекватно оценивают значение высшего образования в современном развивающемся информационном обществе.

Исключение составляют 4 и 6 показатели, в которых показатель отрицательной оценки превышает показатель положительной оценки отношения к образованию.

Анализируя полученные результаты по четвертому показателю личностно-смысловой активности экстернов в образовательном процессе - эмоциональный комфорт или дискомфорт, переживаемый при предъявлении нового, нестандартного задания или вида работы, при возникновении сомнений, трудностей и т.п., - мы можем сделать вывод о том, что испытуемые контрольной группы – 78% (39 экстернов) и экспериментальной группы – 82% (41 экстерн), у которых отмечен отрицательный результат по данному показателю, испытывают психологические затруднения в процессе образования и самообразования. Данным экстернам необходима поддержка как психологическая, так и педагогическая для успешного обучения в вузе.

Отсутствие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения, точки зрения, возникшего сомнения было отмечено в контрольной группе у 92% (46 экстернов), в экспериментальной группе – у 94% (47 экстерна). И лишь 8% (4 экстерна) в контрольной группе и 6% (3 экстернов) - в экспериментальной группе показали наличие «ошибкобоязни». Такие результаты говорят об устойчивой сформированности у большей части испытуемых общего мировоззрения, наличие собственного

мнения, своей точки зрения на различные явления и факты действительности. На наш взгляд, полученные результаты исследования по данному показателю отношения к образованию обусловлены возрастным критерием участников эксперимента. Все испытуемые являются взрослыми людьми как по биологическим параметрам, так и по психологическим, и по социальным.

Шестой параметр отношения к образованию - наличие потребности в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала – в контрольной группе такая потребность присутствует у 24% (12 экстернов), в экспериментальной – 28% (14 экстернов). Соответственно отсутствие данной потребности отмечено в контрольной группе у 76% (38 экстернов), в экспериментальной группе – у 72% (36 экстернов).

Результаты исследования по седьмому параметру личностно-смысловой активности экстернов в образовательном пространстве показали, что потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности: способности учебной работы, знаний, накопленных в ходе обучения или вне его, а также расширения области совместной учебной работы в контрольной группе преобладает у 68% (34 экстерна), в экспериментальной у 74% (37 экстернов). Однако отсутствие такой потребности зафиксировано у 32% (16 экстернов) испытуемых контрольной группы и 26% (13 экстернов) экспериментальной группы.

Таким образом, нами был проведен комплексный анализ отношения к процессу учения экстернов контрольной и экспериментальной групп на личностном уровне готовности к образованию. С целью проведения исследования личностного уровня процесса учения экстернов мы использовали методы анкетирования, опроса

II. Деятельностно-ролевой уровень

1. Исследования [40] показывают, что есть два периода формирования индивидуального опыта (усвоения знаний, умений и навыков), каждый из которых характеризуется мерой руководящей функции организатора учебного процесса.

Первый период — период начальной организации индивидуального опыта. Он требует непосредственного участия организатора учебного процесса в руководстве учебной деятельностью обучаемых, в корректировке каждого их шага на всех этапах усвоения учебной информации (восприятии, переработки, закреплении). В этот

период обучающемуся требуются указания на ошибки, причины их появления, разъяснения о том, что нужно делать, чтобы эти причины ликвидировать и т. п.

Второй период — период самоорганизации. В этот период уже не требуется непосредственного участия организатора в руководстве процессом формирования у обучающихся знаний, однако, его опосредованные управляющие воздействия необходимы. Их можно осуществлять косвенно через структуру и содержание учебного материала, который должны усвоить обучающиеся.

Учитывая это необходимо строго следить за результатами обучения в первом периоде учебной работы по каждой дисциплине, так как ранний перевод обучающихся с периода начальной организации индивидуального опыта на период самоорганизации нецелесообразен. Он вызывает лишь иллюзию самостоятельности обучающихся, а на самом деле, и чаще всего, является причиной деструкции (деградации) того незначительного индивидуального опыта, который уже сформировался в начале обучения.

Планируя систему самостоятельных работ экстернов, уточняя ее объем и номенклатуру, следует ориентироваться на ее трудоемкость. Как показал анализ ряда работ [103], трудоемкость такой системы может быть определена экспериментально-нормативным методом.

Нами была использована общепринятая методика сбора информации путем анкетирования и обработки данных о загруженности экстернов по дням недели. При этом экстерны сами хронометрировали самостоятельную работу. Обезличенность анкет и соответствующая разъяснительная работа о целях анкетирования позволили добиться определенной объективности получаемых сведений. При планировании учебного времени экстернами нами был определен *удельный вес самостоятельной учебной деятельности* в процентах от общего числа часов бодрствования.

$$B \cdot 100\%$$

$$A = \frac{\quad}{\quad}$$

В

где: А — удельный вес в процентах самостоятельной учебной деятельности; В — общее число часов учебной работы в неделю; В — общее число часов бодрствования в неделю.

При проведении данной методики сначала мы рассчитывали индивидуальные показатели удельного веса самостоятельной учебной деятельности, а затем его среднее арифметическое значение.

Среднее арифметическое значение удельного веса учебной деятельности рассчитывалось по формуле:

$$A_{cp} = (A_1 + A_2 + A_3 + \dots + A_{150}) / 150$$

В контрольной группе нами был получен результат среднего арифметического значения удельного веса учебной деятельности равный $A_{cp} = 8,04\%$. В экспериментальной группе - $A_{cp} = 6,92\%$.

Трудозатраты на самостоятельную учебную работу характеризуются коэффициентом, численно равным отношению времени, фактически затраченному на самостоятельную обучение, ко времени планируемого для самостоятельной работы. Коэффициент трудозатрат вычисляется по формуле:

t затр.

$$\alpha = \frac{\quad}{\quad}$$

t. план.

где: α - коэффициент трудозатраты на самостоятельную учебную работу; *t затр.* — время, фактически затраченное на самостоятельное обучение; *t план.* — планируемое (или ожидаемое) время, отводимое на самостоятельную работу.

Было посчитано среднее арифметическое коэффициента трудозатраты на учебную работу:

$$\alpha_{cp} = (\alpha_1 + \alpha_2 + \alpha_3 + \dots + \alpha_{150}) / 150.$$

Среднее арифметическое значение коэффициента трудозатраты на учебную работу в контрольной группе составило $\alpha_{cp} = 0,88$. В экспериментальной группе 1,25.

По результатам обработки заполненных анкет и анализу полученных результатов удельного веса самостоятельной учебной деятельности и коэффициента трудозатраты на самостоятельную учебную работу мы составили таблицу 3, отражающую полученные данные. При этом мы использовали среднее арифметическое значение результатов удельного веса самостоятельной учебной деятельности (A_{cp}) контрольной группы и соответственно экспериментальной группы, и среднее арифметическое значение коэффициента трудозатраты (α_{cp}) как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

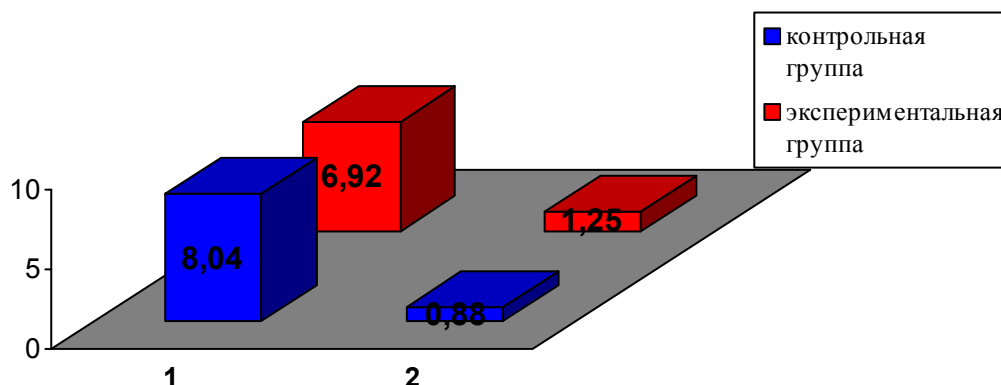
Таблица 3.

Количественный анализ сформированности на констатирующем этапе индивидуального опыта усвоения учебной информации

Испытуемые	удельный вес самостоятельной учебной деятельности (A_{cp}), %	коэффициент трудозатраты (α_{cp})
Контрольная группа	8,04	0,88
Экспериментальная группа	6,92	1,25

Также мы построили диаграммы их соотношения.

Рис. 5. Качественный анализ соотношения удельного веса самостоятельной учебной деятельности экстернов с коэффициентом трудозатрат



1. - удельный вес самостоятельной учебной деятельности
2. - коэффициент трудозатраты

Необходимо отметить, что наиболее лучший показатель коэффициента трудозатраты будет в том случае, если он находится как можно ближе к единице. В этом случае достигается более эффективный результат трудозатраты экстернов на самостоятельную учебную работу при планировании своего времени. Чем больше удельный вес самостоятельной учебной деятельности, тем больше времени уделяется экстерном процессу обучения. Из построенной диаграммы видно, что в контрольной группе среднее арифметическое значение удельного веса самостоятельной учебной деятельности составляет 8,04%, то есть среднее арифметическое значение

общего числа часов учебной работы в неделю (B_{cp}) составляет 9 часов, B_{cp} — среднее арифметическое значение общего числа часов бодрствования в неделю – составляет 112 часов. Таким образом, было получено среднее арифметическое значение удельного веса самостоятельной работы экстернов контрольной группы.

В экспериментальной же группе среднее арифметическое значение общего числа часов учебной работы в неделю (B_{cp}) составляет 8 часов, а среднее арифметическое значение общего числа часов бодрствования в неделю – 115,5 часов. Из этих показателей было рассчитано среднее арифметическое значение удельного веса самостоятельной учебной деятельности экстернов экспериментальной группы – 6,92%.

Коэффициент трудозатраты на самостоятельную учебную работу в контрольной группе равен 0,88, а в экспериментальной – 1,25. Можно сделать вывод, что испытуемые контрольной группы либо не справляются с учебными заданиями в запланированное ими время для самостоятельной учебной работы, либо не точно рассчитывают количество свободного времени, которое можно уделить учебной деятельности. Испытуемые экспериментальной группы, у которых коэффициент трудозатраты превышает единицу, либо в силу определенных обстоятельств не могут уделить запланированное время на учебную деятельность, либо также не точно планируют время и справляются с учебной нагрузкой за более короткий срок.

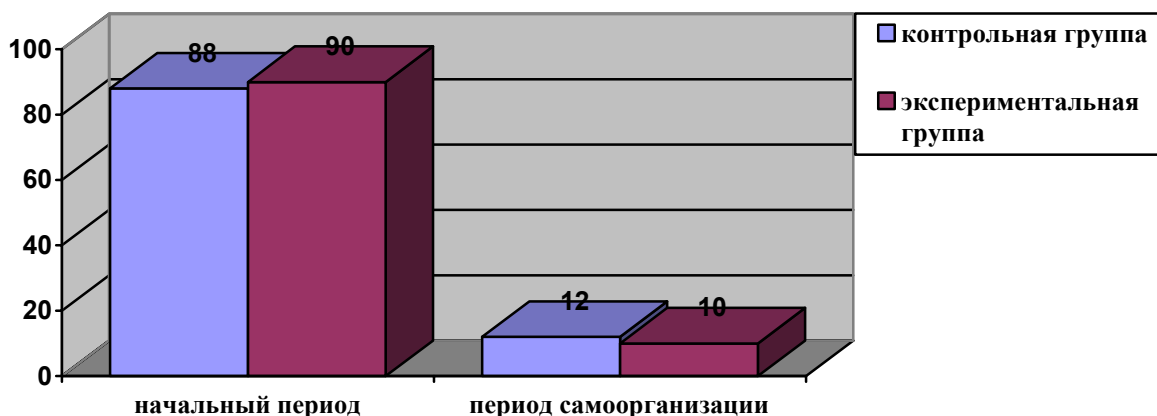
Исходя из полученных данных, нами было проанализировано количественное и качественное соотношение экстернов, индивидуальный опыт организации учебной деятельности которых находится на начальном периоде и на периоде самоорганизации. По результатам анализа мы составили соответствующие таблицу 4 (количественный анализ) и диаграмму 4 (качественный анализ).

Таблица 4.

Сравнительный количественный анализ индивидуального опыта усвоения учебной информации

Испытуемые	Всего	Уровень развития опыта	
		начальный период	период самоорганизации
Контрольная группа	50	44	6
Экспериментальная группа	50	45	5

рис. 6. Сравнительный качественный анализ индивидуального опыта усвоения учебной информации



Из полученных данных видно, что экстернам как контрольной, так и экспериментальной групп не хватает умений и навыков в рациональном использовании собственного свободного времени, в эффективной организации учебной деятельности, так как только у 12% (6 экстернов) испытуемых контрольной группы индивидуальный опыт самостоятельной учебной работы находится на стадии самоорганизации, а у экспериментальной группы – у 10% (14 экстернов).

2. По способу использования во внешнем плане усвоенной информации В. П. Беспалько предлагает различать два *уровня деятельности*: *репродуктивную* и *продуктивную*. И та, и другая деятельность, в принципе, могут выполняться с различной степенью самостоятельности (с внешней опорой — с подсказкой или без внешней опоры — без подсказки).

Репродуктивная деятельность, выполняемая с внешней опорой, как правило, заключается в узнавании объектов путем сопоставления существенного признака объекта с самим объектом при повторном их восприятии. В этом случае при повторном восприятии объекта и его существенного признака они отождествляются.

Репродуктивная деятельность, выполняемая без внешней опоры, заключается или в воспроизведении усвоенной информации по памяти, т. е. в «чистом» воспроизведении, или в приложении ранее усвоенного способа действия к ситуации, аналогичной той, что анализировалась в учебном процессе. В этом случае можно говорить о деятельности по образцу или деятельности в типовой ситуации.

Продуктивная деятельность, выполняемая с внешней опорой, может заключаться в преобразовании уже известных способов деятельности при решении новых задач. В этом случае обучаемым создается субъективно новая информация.

Продуктивная деятельность, выполняемая без внешней опоры, заключается в создании обучаемым на базе усвоенной информации объективно новой информации, неизвестной ранее в науке и практике. В этом случае можно говорить о творчестве в высоком смысле этого понятия.

Поскольку выделенные четыре уровня деятельности однозначно соотносятся В. П. Беспалько с качеством усвоения информации, можно говорить о четырех уровнях знаний: первый уровень знаний – «знания – знакомства» (первый уровень деятельности); второй уровень знаний – «знания – копии» (второй уровень деятельности); третий уровень знаний – «знания – умения» (третий уровень деятельности); четвертый уровень знаний – «знания – трансформации» (четвертый уровень деятельности).

Для выявления достигнутого экстернами уровня знаний (соответственно уровня деятельности) мы использовали метод контроля знаний. Параметрами оценивания сформированности уровня знаний являлось содержание, раскрывающее сущность каждого вида деятельности, описанных выше. Нами были получены результаты, которые отражены в таблице 5.

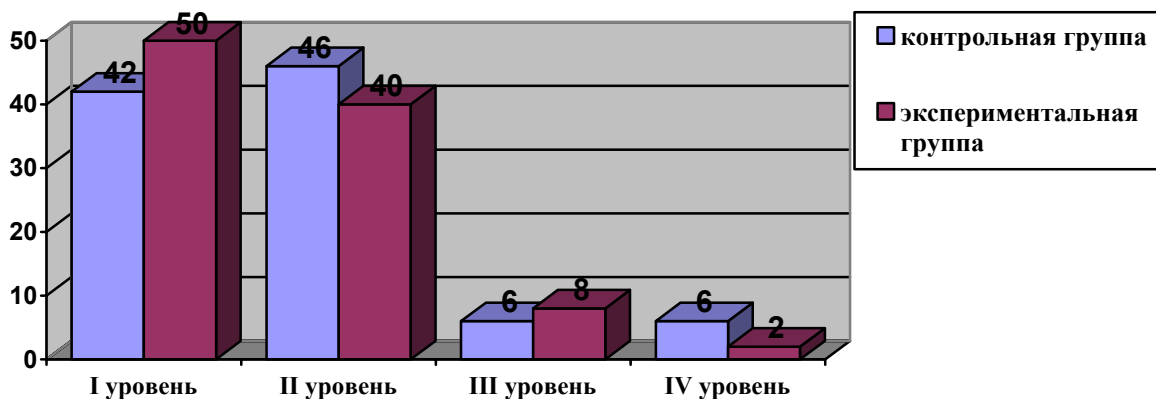
Таблица 5.

Количественный анализ сформированности умения использования усвоенной информации на констатирующем этапе

Испытуемые	Уровень знания (вид деятельности)			
	"знания – знакомства"	"знания – копии"	"знания – умения"	«знания – трансформации»
Контрольная группа	21	23	3	3
Экспериментальная группа	25	20	4	1

Данные мы отразили в диаграмме.

рис. 7. Качественный анализ сформированности умения использования усвоенной информации на констатирующем этапе



3. Анализируя достигнутые *результаты развития* экстернов на данном деятельностно-ролевом уровне, мы опирались на применяемые ими способы описания явлений действительности на базе усвоенной информации (по используемому языку), используемые при выполнении учебных заданий. В. П. Беспалько предлагает характеризовать их степенью абстракции (β). Им выделено четыре таких ступени:

Феноменологическая ступень — это внешнее описательное изложение сути изучаемых объектов (их каталогизация, констатация их свойств и качеств и т. п.). Используется преимущественно так называемый "житейский язык". В контрольной группе на данной ступени находятся 42% (21 экстерн), в экспериментальной 50% (25 экстерн).

Аналитико-синтетическая ступень — использование качественных отношений и связей, объясняющих суть фактов и свойств объектов, закономерностей явлений и процессов (создаются возможности для предсказания направленности и возможных исходов явлений и процессов). Используется специфический язык науки (язык качественной теории). На данной ступени абстракции в контрольной группе находится 46% (23 экстернов), в экспериментальной — 40% (20 экстерн).

Прогностическая ступень — это объяснение сути объектов, явлений и процессов с помощью количественных характеристик свойств и отношений. Появляется возможность аналитического предсказания законов и свойств на основе моделирования (создаются условия для однозначного прогноза сроков и количеств в исходах явлений и процессов. В качестве языка широко используется математический аппарат (язык количественной теории). Для контрольной группы прогностическая ступень абстракции характерна 6% (3 экстернов), для экспериментальной — 8% (4 экстернов).

Аксиоматическая ступень — это объяснение сути объектов, явлений и процессов на основе использования высокой степени общности описания как по широте охвата материала, так и по глубине проникновения в его сущность. (Возможен точный и долгосрочный прогноз). В качестве языка используется математический аппарат. Аксиоматической ступени абстракции достигли лишь 6% (3 экстернов) из контрольной группы и 2% (1 экстерн) из экспериментальной группы.

III. Процессуальный уровень

В рамки процессуального уровня входят психические процессы, обеспечивающие образовательную деятельность экстернов, но нас более интересует процесс их обучаемости, характеризуемый темпом усвоения знаний, темпом продвижения в обучении, темпом прироста результатов. По каждому показателю мы провели количественно-качественный анализ.

1) Темп усвоения знаний, умений (T_y).

Этот показатель допускает различные трактовки. Им можно охарактеризовать, прежде всего, время усвоения эталонного понятия (выполнения эталонного теста), а также произвольного (но одинакового для всех обучаемых) понятия или теста:

$$T_y = (T_{\phi} / T_{\text{э}}) \cdot 100\%$$

где T_{ϕ} – фактически затраченное время на полное усвоение понятия или выполнения эталонного теста конкретным экстерном; $T_{\text{э}}$ – среднестатистическое время выполнения эталонного задания. Понятие «эталонный» имеет конкретный смысл и может означать «среднестатистический». Организация этого исследования проходила следующим образом: экстернам предлагалось выполнить тест и точно зафиксировать время выдачи ответа. Необходимым условием при этом являлось создание «сильной» мотивации, т.е. стремления как можно раньше, но безошибочно выполнить работу. По результатам тестирования был установлен рейтинг экстернов, их фамилии были выставлены в списке согласно увеличению длительности (темпа) выполнения заданий.

2. Темпы продвижения в обучении (T_n).

Этот показатель темпа намного полнее характеризует обучаемость, поскольку учитывает более длительный период обучения, на котором влияние данного качества проявляется значительно сильнее. При использовании данного показателя принимается во внимание время полного усвоения раздела, части курса, всего учебного предмета. Аналитическое выражение показателя не отличается от предыдущего:

$$T_n = (T_y / T_{\text{э}}) \cdot 100\%$$

где T_y – время полного усвоения раздела (части курса, всего учебного предмета) конкретным экстерном; $T_{\text{э}}$ – эталонное время усвоения того же объема учебного материала, установленное экспертным путем или же с помощью теоретических расчетов.

3. Темпы прироста результатов (T_p).

Этот показатель характеризует динамику обучаемости и имеет исключительно важное значение для понимания и оперативного учета изменений, происходящих в учебном процессе. Эти изменения носят характер повышения стабилизации или снижения результативности. Их нельзя отождествлять с оценками, поскольку последние могут значительно колебаться. Изменения, о которых идет речь, характеризуют тенденцию, набравшую или набирающую силу в учебной деятельности каждого экстерна. Имеется достаточно оснований полагать, что тенденция эта обусловлена обучаемостью. Но тенденцию внезапно изменить нельзя, ее исправляют медленно и постепенно. Показатель прироста результатов сигнализирует, с какой скоростью идет этот процесс, какую направленность и характер он приобретает.

Показатель изменения результативности (T_p) выражает отношение последующих достижений к предыдущим:

$$T_p = (T_n / T_d) \cdot 100\%,$$

где T_n – «последующее» зафиксированное значение показателя обучения (в процентах, относительных значениях, баллах), T_d – зафиксированное значение достигнутого (предыдущего) показателя или среднеарифметическое значение ряда показателей. Конкретная аналитическая формула зависит от того, как трактуются понятия последующих и предшествующих достижений: они могут получать значения абсолютных, среднеарифметических или взвешенных оценок; изменения в формуле возможны и в связи с тем, какое количество значений относится к «последующим», а какое – к «предыдущим».

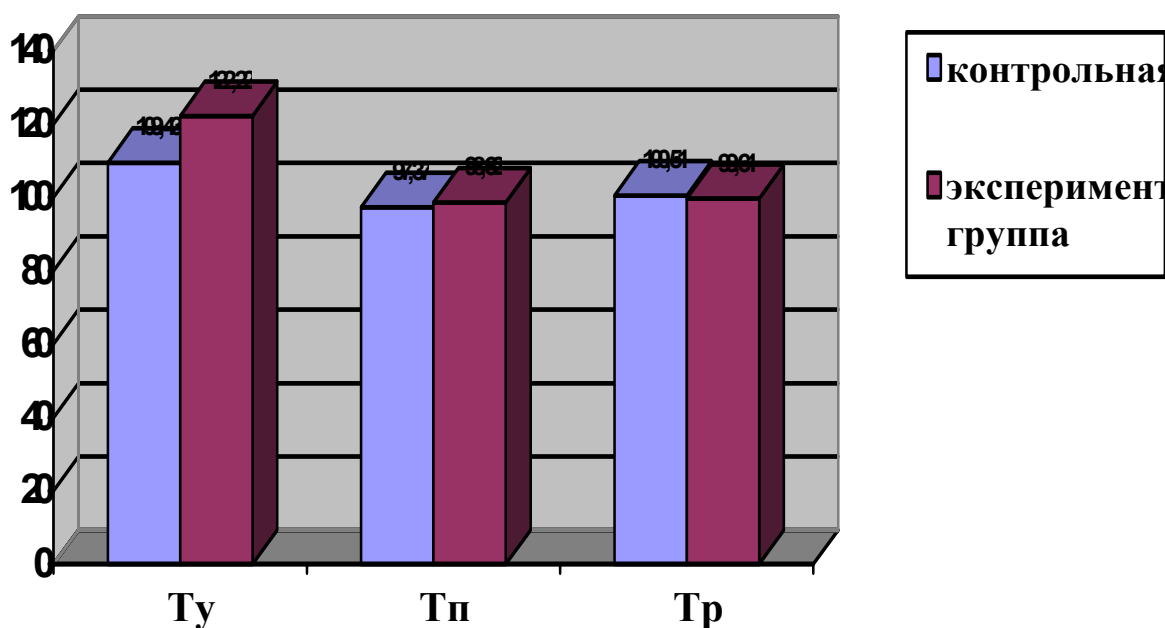
Результаты исследования темпа усвоения знаний, умений зафиксированы в таблице 6.

Таблица 6.

Результаты анализа темпов обучаемости на констатирующем этапе

Показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Средний показатель темпа усвоения знаний группы (ср. T_y)	109,43%	122,22%
Средний показатель темпа продвижения в обучении группы (ср. T_n)	97,37%	98,62%
Средний показатель темпа прироста результатов в группе (ср. T_p)	100,51%	99,61%

рис. 8. Качественный анализ темпов обучаемости
на констатирующем этапе



Среднестатистический показатель темпов равен 100%.

Таким образом, мы видим, что на констатирующем этапе эксперимента средний показатель темпа усвоения знаний в контрольной группе равен 109,43% и в экспериментальной группе – 122,22%, что в обоих случаях превышает 100%-ый показатель, т.е. участниками эксперимента тратилось больше времени на выполнение предложенного задания, чем это предусмотрено среднестатистическим показателем.

Средний показатель темпа продвижения в обучении как в контрольной (97,37%), так и в экспериментальной группе (98,62%) находится ниже 100%-го показателя среднестатистического значения, т.е. испытуемые тратили меньше времени на выполнение задания.

В контрольной группе средний показатель темпа прироста результативности на констатирующем этапе эксперимента равен 100,51%, а в экспериментальной – 99,61%. В контрольной группе видно, что прирост результативности обучения более значительный, чем в экспериментальной группе.

Нами были определены следующие уровни готовности экстерна как субъекта к обеспечению качества собственного обучения.

Высокий уровень готовности экстерна к обеспечению качества обучения характеризуется следующим: мотив поступления в вуз тесно связан с личностными

потребностями в образовании и получении новых знаний; а также обладанием способностью качественно самоорганизовывать учебную и профессиональную деятельность, учитывая возможности использования свободного времени; применением наиболее эффективных способов усвоения информации; быстрым темпом усвоения знаний и умений; быстрым продвижением в обучении; высоким показателем прироста результатов обучения.

Достаточный уровень готовности экстернов как субъектов к обеспечению качества обучения характеризуется следующим: мотив поступления в вуз связан с решением профессиональных вопросов; характерен положительный показатель отношения к образованию; имеется способность рационально и качественно организовывать образовательную деятельность в свободное от работы время с некоторым использованием помощи специалиста; а также умением использовать полученные знания, умения, навыки и качества личности в профессиональной деятельности на репродуктивно – продуктивном уровне; средним показателем темпа усвоения знаний и умений, продвижения в обучении и прироста результатов обучения.

Удовлетворительный уровень готовности экстернов как субъектов к обеспечению качества обучения характеризуется следующим: мотив поступления в вуз связан с необходимостью решения других жизненных задач; невысоким показателем отношения к образованию; недостаточной способностью самостоятельно и эффективно организовывать процесс обучения и самообразования в свободное от профессиональной деятельности время; применением знаний, полученных в процессе обучения на экстернате, в репродуктивной деятельности; низким показателем темпа усвоения знаний и умений, продвижения в обучении и прироста результатов обучения.

В результате проведенного исследования было выделено три группы экстернов с высоким, достаточным и низким показателями по всем уровням: личностному, деятельностно-ролевому и процессуальному, что отображено в таблице 7.

Таблица 7.

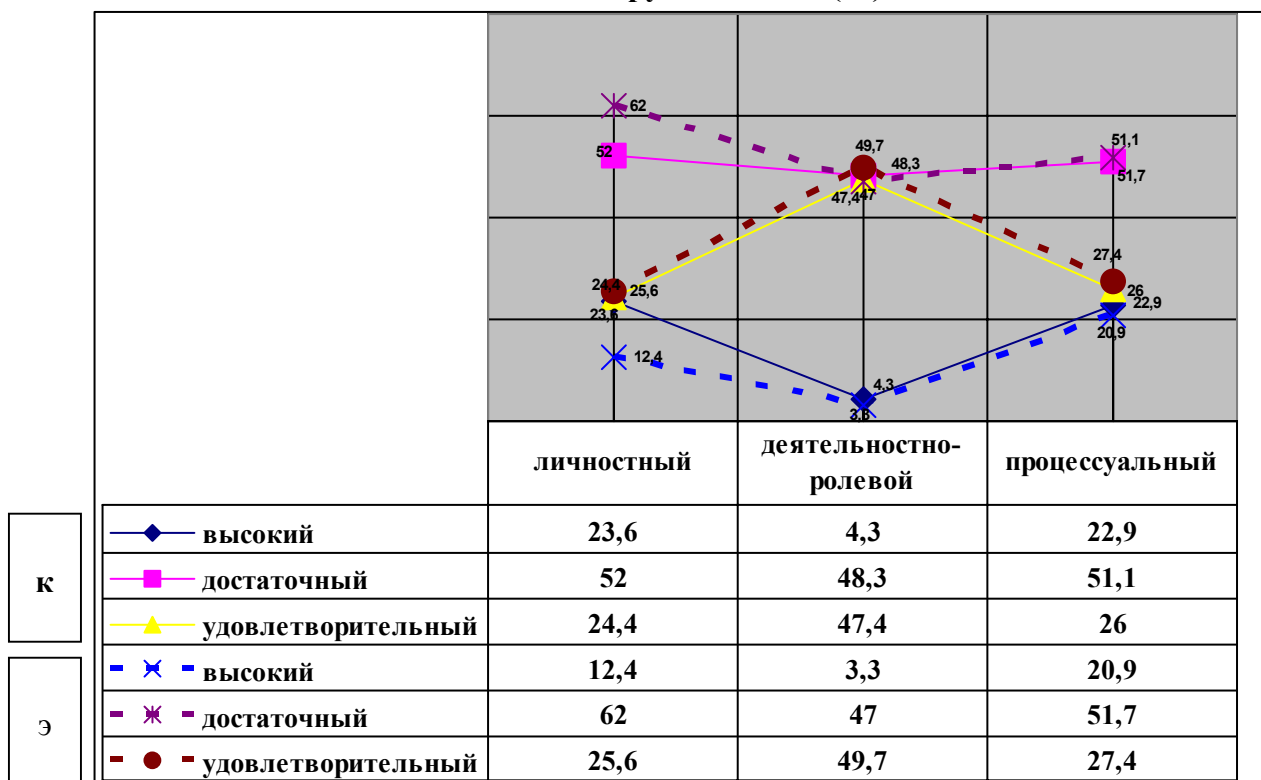
**Показатели уровней готовности экстернов к обеспечению качества
собственного обучения на констатирующем этапе**

	Личностный	Гру ппа	Кол -во	Деятельностно-ролевой	Гру ппа	Кол -во	Процессуальный	Гру ппа	Кол -во
Высокий	Мотив поступления в вуз тесно связан с личностными потребностями в образовании	К	15	Способность качественно самоорганизовывать учебную и профессиональную деятельность, используя свободное время (коэффициент трудозатраты равен 1)	К	0	Средний показатель темпов усвоения знаний и умений ниже 100%	К	6
		Э	3		Э	0		Э	2
	Острая потребность в получении новых знаний	К	8	Применение эффективных способов усвоения информации (продуктивная деятельность, выполняемая без внешней опоры)	К	5	Средний показатель продвижения в обучении ниже 100%	К	27
		Э	9		Э	3		Э	24
									Средний показатель прироста результативности выше 100%
						Э	1		
Достаточный	Мотив поступления в вуз связан с решением профессиональных вопросов	К	28	Способность рационально и качественно организовывать образовательную деятельность в свободное время с использованием помощи специалиста (коэффициент трудозатраты колеблется в пределах 1)	К	6	Средний показатель темпов усвоения знаний и умений равен 100%	К	9
		Э	37		Э	4		Э	10
	Положительный показатель отношения к образованию	К	24	Умение использовать полученные знания, умения, навыки в профессиональной деятельности на репродуктивно – продуктивном уровне	К	42	Средний показатель продвижения в обучении равен 100%	К	21
		Э	25		Э	43		Э	23
									Средний показатель прироста результативности равен 100%
						Э	48		
Удовлетворительный	Мотив поступления в вуз связан с необходимостью решения других жизненных задач	К	7	Недостаточная способность самостоятельно и эффективно организовывать процесс обучения в свободное время (коэффициент трудозатраты значительно отличается от 1)	К	44	Средний показатель темпов усвоения знаний и умений выше 100%	К	35
		Э	10		Э	46		Э	38
	Невысокий показатель отношения к образованию	К	18	Применение знаний, полученных в процессе обучения на экстернате, в репродуктивной деятельности	К	3	Средний показатель продвижения в обучении выше 100%	К	2
		Э	16		Э	4		Э	3
									Средний показатель прироста результативности ниже 100%
						Э	1		

где, К – контрольная группа, Э – экспериментальная группа.

По количественным данным таблицы была составлена диаграмма, отражающая характеристику достигнутого уровня готовности студентов контрольной и экспериментальной групп к обучению на экстернате на период констатирующего этапа эксперимента (рис. 9)

рис. 9. Диаграмма готовности студентов к обучению на экстернате, констатирующий этап (%)



К – контрольная группа, Э – экспериментальная группа.

Выявленные особенности развития познавательных способностей экстернов контрольной и экспериментальной групп необходимо использовать в образовательном процессе для выработки психолого-педагогических рекомендаций и с целью повышения качества обучения и самообразования экстернов.

Таким образом, в данном параграфе было проведено диагностическое исследование процесса учения испытуемых контрольной и экспериментальной групп на различных уровнях: личном, деятельностно-ролевом и процессуальном. Результаты экспериментальной работы констатирующего этапа исследования были подвергнуты количественной обработке и качественному анализу, в ходе которых получены соответствующие таблицы и диаграммы, отображающие данные первичной диагностики трех уровней процесса обучения экстернов.

2.2. Экспериментальная проверка педагогических условий обеспечения качества подготовки специалистов в форме экстерната в вузе

В современных условиях получение полноценного образования становится для большинства людей необходимым условием достижения желаемого социального статуса. Между уровнем образования и размером заработной платы пока не обнаруживается четкая корреляция, но тенденции зависимости заработной платы от образования уже наметились в России. В связи с этим медленно, но с позитивной тенденцией меняется профессионально-квалификационный состав самодеятельного населения. Однако тормозит этот процесс в целом низкий профессиональный и общекультурный уровень значительной части населения. Выходом из сложившейся ситуации может явиться модернизация системы образования, а также обеспечение качества подготовки специалистов в вузе.

Одними из основных направлений развития в этой связи экстерната являются новые образовательные технологии, открытие новых специальностей и обновление содержания образования, развитие андрагогических основ в образовании экстернов.

Ориентируясь на возможные направления в развитии экстерната, в обеспечении качества обучения студентов экстерната, мы провели формирующий этап эксперимента по апробации педагогических условий обеспечения качества подготовки экстернов, обучающихся на факультете психологии (специальности: 031000 - «Педагогика и психология», 031200 - «Педагогика и методика начального образования», 030900 - «Дошкольная педагогика и психология»).

В высших учебных заведениях на современном этапе развития образования экстернам создаются условия обучения, позволяющие реализовать возможности данной формы обучения. В связи этим на формирующем этапе исследования перед нами стояла задача апробировать выявленные нами педагогические условия обеспечения качества обучения экстернов.

Педагогические условия обеспечения качества обучения студентов экстерната апробировались на факультете психологии Ставропольского государственного университета. Организационно-педагогические условия обеспечения качества обучения студентов экстерната, реализуемые в ходе эксперимента, отражены в таблице 8.

При реализации организационно-педагогических условий были проведены учебно-методические семинары, раскрывающие проблемы обучения студентов экстерната: «Современные методологические подходы к обучению студентов экстерната»; «Андрагогический подход в педагогическом процессе вуза»; «Организация самостоятельной работы студентов-экстернов: проблемы, поиск, перспективы»; «Информационные технологии в обучении студентов экстерната», которые позволили актуализировать знания преподавателей по вопросам обучения взрослых – студентов экстерната - на основе андрагогических принципов, обеспечивающих индивидуальность обучения, внутреннюю открытость, ускоренность, компактность, гибкость, вариативность и адаптивность обучения.

Таблица 8

Организационно-педагогические условия обеспечения качества обучения экстернов

организационно-педагогические условия	содержание реализуемых условий
1. индивидуальность обучения	Осуществление педагогического сотрудничества с каждым экстерном. Предоставление возможности приобретения навыков самостоятельной учебной деятельности.
2. внутренняя открытость	Создание ситуации, предусматривающей предоставление экстерну возможности самостоятельно планировать темп своего обучения в вузе. По своему усмотрению экстерн может выбрать порядок изучения дисциплин, регулировать затраты времени, планировать свои учебные действия.
3. ускоренность обучения	Невозможно рассматривать компактность и ускоренность обучения экстернов отдельно друг от друга.
4. компактность обучения	Реализация этих условий положительно влияет на экономию времени обучающегося.
5 гибкость	Экстернам предоставляется широкий выбор форм и методов самостоятельного обучения и самообразования. Это проявляется в том, что экстерн имеет воз-

	<p>возможность, во-первых, самостоятельного выбора учебного материала по степени сложности при подготовке к сдаче зачета или экзамена, при написании контрольных и курсовых работ; во-вторых, согласования с преподавателями и установления сроков контроля учебной деятельности; и, в-третьих, имеется альтернатива выполнения различных творческих заданий по дисциплинам.</p>
6. адаптивность	<p>Адаптивность является обобщающим условием эффективного функционирования экстерната и заключается в том, что экстерн является главным и основным субъектом образовательной деятельности. Таким образом, создаются реальные организационно-педагогические условия, позволяющие свободно формировать учебный план, выбирать соответствующие глубину и объем материала, его источники, его интерпретаторов. В силу различных причин студенты экстерната могут проходить различные формы контроля знаний (устный опрос, письменный опрос, индивидуально-тестовый контроль, использование информационных технологий и др.)</p>

В ходе эксперимента решалась задача определения эффективности внедрения в практику выделенных организационно-педагогических условий, влияющих на эффективность профессиональной подготовки специалистов в форме экстерната в вузе.

Во-вторых, велась работа по созданию определенных учебно-методических условий. Говоря о самостоятельном обучении экстернов, нужно заметить, что не у каждого взрослого человека сформирован навык рационального планирования свободного времени и времени для усвоения учебного материала. Пути совершенствования самостоятельной деятельности экстернов имеют несколько направлений, таких как формирование умения: организации режима дня, орга-

низации времени обучения, работы с учебной информацией (в том числе с книгой), написания контрольных, курсовых и дипломных работ и так далее. В рамках реализации учебно-методических условий студентам экспериментальной группы были предложены программы для саморазвития в образовательном процессе: программа по формированию умения организации режима дня (приложение 1), содержание которой раскрывало принципы и правила планирования и приемы рационального распределения и расходования времени (приложение 2); программа по формированию умения организации времени обучения, в которую вошли рекомендации рациональной организации учебного труда, самостоятельной работы и ее контроля; программа по формированию умения работы с учебной информацией (приложение 3).

Целью внедрения разработанных программ явилась необходимость научить экстернов без особых трудностей и в небольшой срок полностью усваивать учебный материал, необходимый для эффективного формирования его профессиональных качеств. Проводя такую экспериментальную работу с экстернами, мы ставили их в позицию субъекта обучения и самообразования. Исследования специалистов по дидактике, психологов, представителей частных методик показали, что целенаправленное и специально организованное развитие опыта самообразовательной деятельности - это основное условие успешной организации учебного процесса. Данное обстоятельство в наибольшей степени можно отнести к такой форме обучения в вузе как экстернат.

Предлагая программы, мы ставили перед собой задачу обеспечить качество обучения экстернов на каждом уровне: личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном.

Как уже отмечалось, общая закономерность, определяющая соподчинение уровня готовности экстернов к обучению, заключается в том, что вышележащие уровни являются ведущими по отношению к уровням нижележащим, но реализуют себя лишь с помощью этих последних (личностный уровень → деятельностно-ролевой уровень → процессуальный уровень).

Основой учебно-методических условий была разработка учебно-методических комплексов, предполагающих авторизованный подход экстерна к изучению материала и включающих цель, содержание курсов, критерии оценки

качества усвоения материала, основные и дополнительные источники информации. С целью создания творческого образовательного пространства реализуется и такое условие функционирования экстерната как авторизованность. Экстерну предлагалась основная информация, необходимая в процессе обучения и самообразования. В остальном же экстерн являлся «автором», «творцом» собственного образовательного подхода, который адекватно выражал условия самостоятельного познания и его индивидуальность.

Использование информационных технологий позволило студентам экстерната вносить свои изменения в содержание и другие дополнения в учебный материал, углублять его, основываясь на личном опыте, становясь “соавтором” его разработчиков.

В содержание работы второго направления в обучение и самообразование экстернов было включено обязательное использование информационных и телекоммуникационных технологий и соответствующую помощь профессорско-преподавательского состава кафедры по формированию умения самостоятельного обучения. Учебно-методические условия обеспечения качества обучения экстернов требовали обозначения принципов при использовании специализированных моделирующих программ. Нами был выделен следующий ряд принципов:

1. Обучаемым должен быть предоставлен выбор наиболее доступной и удобной именно для него получения информации, где самостоятельное обучение сочеталось с элементами дистанционного. Технологии дистанционного обучения, предусматривающие видеозапись лекций или предоставление обучающих программ, позволяли работать с ними в удобное время, при необходимости неоднократно возвращаясь к повторам. Экстерны сочетают учебу с работой, и предоставление им таких возможностей, безусловно, способствовало большей доступности качественного образования.

2. Информация о существующих учебных ресурсах была доведена до сведения всех экстернов, обучающихся в вузе, для которых такие ресурсы могут представлять интерес. Совместная разработка специализированных ресурсов педагогами и учеными, представляющими несколько учебных заведений и научно-методических центров, также способствовали большей информированности обучающихся.

Было решено использование в образовательном процессе экстерната с целью оказания педагогической и учебно-методической помощи экстернам учебно-методических комплексов, которые включали в себя лекции, практические задания с использованием элементов дистанционного обучения, аудио- и видеоаппаратуры, индивидуальных электронных тест – заданий.

Организация самостоятельной подготовки при экстернатной форме обучения является определяющим элементом. Для этого необходим целый комплекс материалов, позволяющий экстернам представить процесс обучения как целостную систему и конкретно по каждому разделу или предмету. Системное представление включает: 1) правовой аспект обучения на экстернате; 2) содержательный; 3) технологический. Для экстернов, обучающихся на специальностях «Педагогика и психология», «Педагогика и методика начального образования», «Дошкольная педагогика и психология» был создан сборник нормативно-методических материалов для экстерната по указанным специальностям [204].

Правовое содержание раскрыто в первом блоке сборника «Нормативные документы». Данный блок содержит: Закон «Об образовании РФ», Устав СГУ, Положение об экстернате СГУ, Государственные образовательные стандарты по обозначенным выше специальностям, учебные и аттестационные планы учебного процесса. Также в этом блоке сборника представлен состав аттестационных комиссий на экстернате и адреса кафедр СГУ, обеспечивающих учебный процесс экстернов. Экстерн знакомится со спецификой экстернатной формы обучения, со своими правами и обязанностями, а также с обязанностями университета.

Во втором блоке «Перечень учебных дисциплин с заданиями к итоговому контролю» представлены материалы (к контрольным работам, зачетам, экзаменам и курсовым работам) ведущих преподавателей Ставропольского государственного университета и факультета психологии, полностью соответствующие основным требованиям Государственного стандарта.

Весь перечень дисциплин, установленных Государственным образовательным стандартом, объединен в циклы и представлен в едином оформительском цензе, то есть каждая из них обеспечена требуемыми для той или иной специальности формами контроля и рекомендуемой основной литературой. Это позволяет студенту-экстерну индивидуально выбрать требуемую информацию для итогового контроля

во время экзаменационной сессии. Сборник оказал студентам экстерната существенную помощь.

В работе со студентами экстерната велика роль организации психолого-педагогических условий для продуктивной деятельности взрослых обучающихся. Преподавателями высшей школы создавалась обучающая среда, определялась структура и логика интеллектуальных отношений и общения, предлагались гибкие и варианты программы при единой линии научного познания, практические задания, разные виды и формы контроля знаний экстернов.

Психолого-педагогические условия обеспечения качества обучения экстернов опирались на положение о том, что для экстерна как взрослого человека обучение является одним из способов самореализации в профессии или в жизни в целом; он всегда хочет знать, зачем ему учить тот или иной материал. То есть его смысловые установки и мотивация обучения гораздо более осознанны и отличаются четкостью и проявленностью.

Отметим, что, говоря о возможностях усиления мотивации экстернов на учебный труд, дидакты [57] в качестве основных требований к методикам обучения обозначают необходимость:

- ориентации обучения на овладение учащимися способами учебного и научного познания и конкретными приемами их осуществления, постепенный перевод учебной познавательной деятельности на теоретико-исследовательскую основу;
- организации такой системы управления учебной познавательной деятельностью, которая способствует формированию у обучающихся научно-теоретического стиля мышления и диалектического обобщения знаний;
- создания условий, которые помогают экстернам испытывать чувство эмоционального удовлетворения от преодоления затруднений, возникающих при обучении, от познания нового, открытия в себе значимых в общечеловеческом плане качеств.

Психолого-педагогические условия подразумевали личностное развитие студентов экстерната и предусматривали самим экстерном целенаправленную и планомерную работу по выработке устойчивой потребности в самообразовании, а также широких, социальных и личностных мотивов, придающих самообразованию необходимую устойчивость, целенаправленность, систематичность. Для этого на-

ми была составлена специальная индивидуальная карта экстерна по анализу качества самообразования, по которой студент мог проводить самодиагностику собственной готовности к обеспечению качества обучения. Она была предложена участникам экспериментальной группы. Одновременно мы довели до сведения самих экстернов экспериментальной группы полученные результаты констатирующего этапа эксперимента. Предоставление сведений по диагностике начального уровня готовности экстернов к обучению давало им возможность осмыслить результаты, выявить противоречия, результат такого обучения и сопоставить их со своими целями, потребностями и требованием современного общества. Такой самоанализ давал возможность развитию таких качеств субъекта обучения как самодиагностика, самоорганизация, самообучение, самоконтроль.

В индивидуальной карте экстерна фиксировался начальный результат по всем обозначенным параметрам констатирующего этапа эксперимента. В ходе самоанализа и рефлексии экстерном фиксировался промежуточный результат обеспечения качества самообразования. И для проверки эффективности апробированных педагогических условий проводился контрольный срез исследования, результат которого также заносился в графу индивидуальной карты экстерна.

Самообразование экстернов предусматривает целенаправленную и планомерную работу, организованную таким образом, чтобы вся самообразовательная деятельность как можно быстрее получила педагогический выход. Кроме того, процесс формирования готовности к обеспечению качества обучения проходил в тесной связи с выработкой устойчивой потребности в самообразовании, а также широких, социальных и личностных мотивов, придающих самообразованию необходимую устойчивость, целенаправленность, систематичность.

Конкретная помощь студентам экстерната была связана с созданием ситуации, дающей возможность развития у обучающихся самой потребности в самообразовании, стремления к активности и самостоятельности в этом процессе. Особенно был целесообразен перенос акцента на самостоятельную познавательную деятельность экстерна, на создание у него положительно-эмоционального отношения к учебной работе. Показателями сформированности такого отношения выступили критичность мышления (личное мнение), оценка, новое решение, умение вести дискуссию, обоснование своей позиции, способность ставить новые вопросы, готовность к адекват-

ной самооценке, в целом устойчивая потребность в самообразовании.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА ЭКСТЕРНА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА САМООБРАЗОВАНИЯ

№	Компоненты	Результат		
		Началь- ный	Про- межу- точ- ный	Конеч- ный
Организация режима дня и учебного труда				
1.	Разделите время на несколько категорий: 1-я - время, посвященное делу, которое вы считаете глав- ным для себя			
	2-я - время, затрачиваемое на необходимые, но малопроиз- водительные виды деятельности			
	3-я - нерационально использованное, «бросовое» время (поездки на транспорте, переезды в процессе командиро- вок, стояние в очереди, обеденное время и др.)			
2.	Установите, сколько часов в сутки вы можете продуктивно работать			
3.	Хронометрируйте расход вашего времени			
4.	Проанализируйте возможность более рационального ис- пользования времени			
5.	Хронометрируйте и анализируйте главные потери во вре- мени			
6.	Определение наиболее важных дел			
7.	Чередование времени труда и отдыха			
8.	Комбинирование утомительных заданий с приятными			
9.	Учет в работе индивидуального биологического ритма			
10.	Составление графика (плана) работы с учетом перерывов на отдых			
Работа с учебной информацией				
11.	Умение работать с книгой, монографией, статьей, учебным пособием			
	➤ понимание сути концепции автора			
	➤ получение общего знакомства с книгой			
	➤ критический анализ прочитанного			
	➤ извлечение наиболее ценной информации, выписки нужного материала			
	➤ усвоение прочитанного материала с учебными целями			
	➤ группировка, классификация прочитанного материала			
	➤ интерпретация и комментирование прочитанной книги			
12.	Овладение техникой скорочтения			
13.	Умение контролировать свою работу			
14.	Соблюдение принципов и правил самообразования			

Таким образом, мы ставили перед собой задачу обеспечить качество обучения экстернов на каждом уровне: личностном, деятельностно-ролевом и процессуаль-

ном. Реализованные нами условия на формирующем этапе эксперимента, взаимосвязаны и взаимозависимы друг от друга. Обеспечение качества обучения экстернов предусматривало создание педагогических условий в вузе и осознанное субъектное отношение к образовательному процессу студентов экстерната.

То есть в полной мере обеспечивалось выполнение заказа современного общества: выпускник экстернат - активная личность, компетентный профессионал, способный к эффективному решению социально-экономических задач. Такой специалист имеет следующие характеристики: информационная и деятельная подготовленность на современном уровне знания, компетентность в избранной сфере деятельности, ответственность за выполняемое дело, творческое мышление, самостоятельность в выборе решения, психологическая способность жить самостоятельной жизнью, способность переносить неудачи, развивая работоспособность, умение оптимально руководить собой, знание роли субъективного фактора в деятельности людей, в жизни общества, знание путей и способов мобилизации собственных возможностей и творческого потенциала.

Перечисленные педагогические условия были реализованы в разработанной экспериментальной программе, апробированной в ходе проведения формирующего этапа эксперимента.

Решение задач в обозначенных направлениях работы со студентами экстерната должно было, во-первых, подтвердить правильность и целесообразность наших теоретических разработок, а во-вторых, позволить сформулировать ряд методических рекомендаций для практиков в создании педагогических условий в вузе при обучении взрослых.

Обеспечение качества обучения студентов экстерната как взрослых обучающихся, невозможно как без создания педагогических условий в вузе, так и без осознанного субъектного отношения к образовательному процессу самого экстерна.

2.3. Сравнительный анализ результатов эксперимента

После окончания формирующего этапа эксперимента нами был проведен сравнительный анализ результатов исследования. Для этого мы повторно исследовали процесс учения испытуемых контрольной и экспериментальной групп на трех различных уровнях: личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном, используя те же самые методики. При этом были получены следующие результаты.

I. Личностный уровень

Учебная мотивация

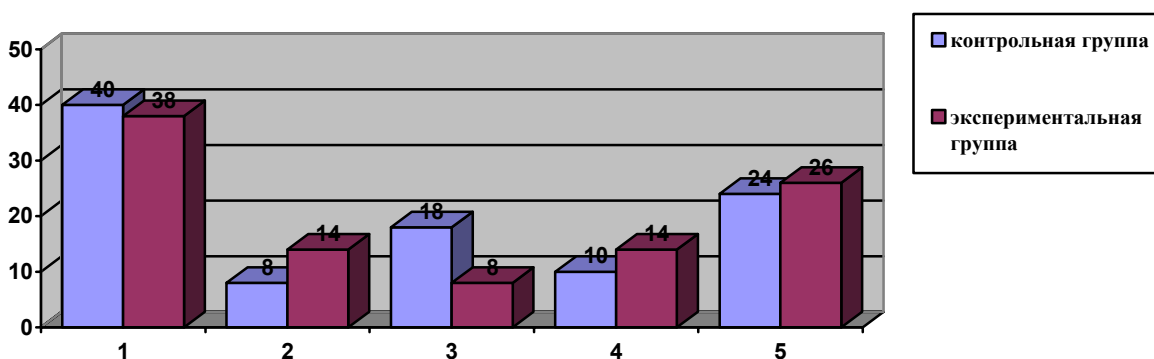
По полученным результатам анкетирования была составлена таблица 9.

Таблица 9.

**Количественный анализ учебной мотивации экстернов
на контрольном этапе**

Испытуемые	Всего	Мотив поступления в вуз				
		Получение знаний, необходимых для специальности	Получение знаний, необходимых для освоения социальных условий деятельности, общественных отношений	Решение новых проблемных познавательных задач, выдвигаемых практикой и самим человеком	Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности	Наличие стойких познавательных интересов в области дисциплин специализации
		1	2	3	4	5
Контрольная группа	50	20	4	9	5	12
Экспериментальная группа	50	19	7	4	7	13

**рис. 10. Качественный анализ учебной мотивации экстернов
на контрольном этапе**



- 1 - Получение знаний, необходимых для специальности
- 2 - Получение знаний, необходимых для освоения социальных условий деятельности, общественных отношений
- 3 - Решение новых проблемных познавательных задач, выдвигаемых практикой и самим человеком

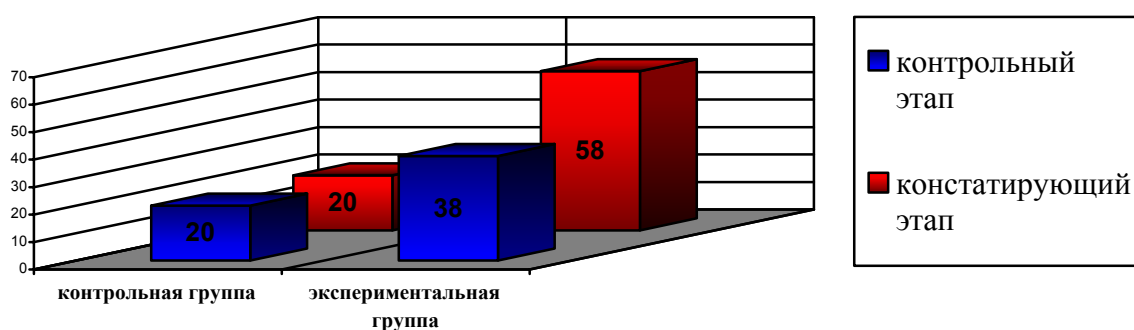
4 - Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности

5 - Наличие стойких познавательных интересов в области дисциплин специализации

При сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов видно, что количество мотивов обучения в вузе на контрольном этапе значительно уменьшилось. Однако это не говорит о том, что развитие механизма рефлексивного контроля, пополнение собственных знаний, чувство долга и ответственности, любознательность, стремление получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности, потребность в самопознании, приобретение уверенности в своих силах исчезли у испытуемых обеих групп. Они лишь ушли на второй план, а основными, ведущими мотивами обучения в вузе были обозначены следующие. В связи с этим сравнительный анализ по соотношению данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента по данным параметрам не имеет смысла проводить.

Мотив получения знаний, необходимых для выбранной специальности, в контрольной группе испытуемых преобладал у 40% (20 экстернов), что составляет такое же количество как и на констатирующем этапе эксперимента (40% - 20 экстернов). В экспериментальной группе испытуемых также уменьшилось количество экстернов, у которых преобладает данный мотив обучения в высшем учебном заведении: на констатирующем этапе результат анкетирования был равен 58% - 29 экстернов, а на контрольном этапе – 38% - 19 экстернов, что отображено в диаграмме.

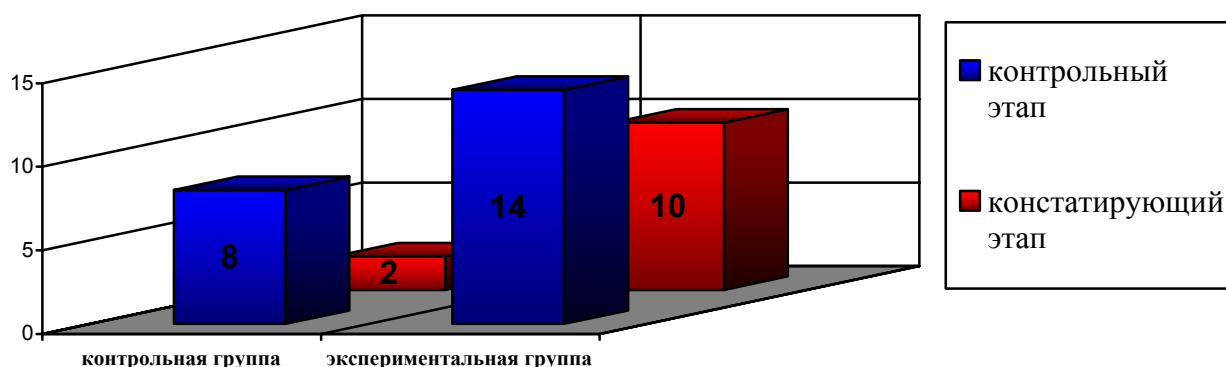
рис. 11. Соотношение мотива получения знаний, нужных для специальности, на констатирующем и контрольном этапах



В обеих группах повысился процент исследуемых, преобладающим учебным мотивом которых выступает получение знаний, необходимых для освоения социальных условий деятельности, общественных отношений. В контрольной группе на контрольном этапе он составил 8% (4 экстернов), что на 6% больше чем на констатирующем этапе исследования (2% - 1 экстерн). В экспериментальной группе на

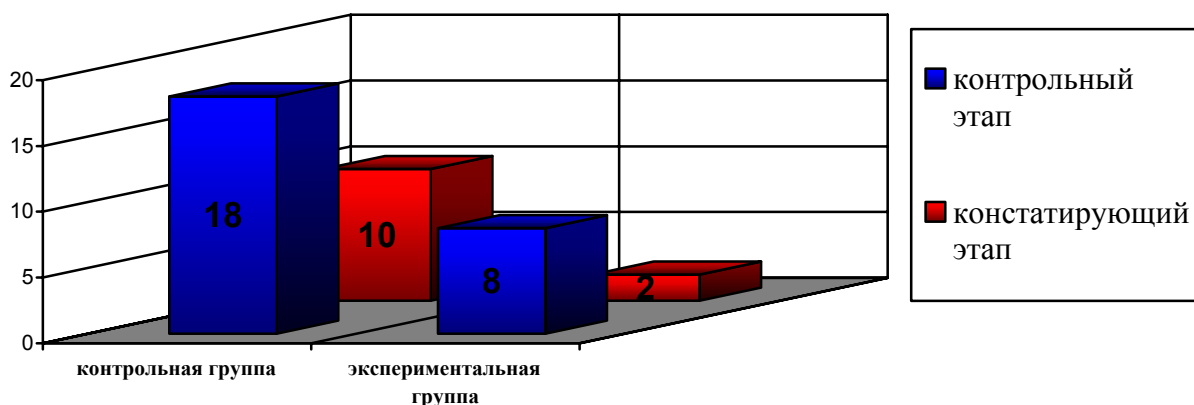
контрольном этапе 14% (7 экстернов), что на 4% больше, чем на констатирующем этапе эксперимента - 10% (5 экстернов).

рис. 12. Соотношение мотива получения знаний, нужных для освоения социальных условий, на констатирующем и контрольном этапах



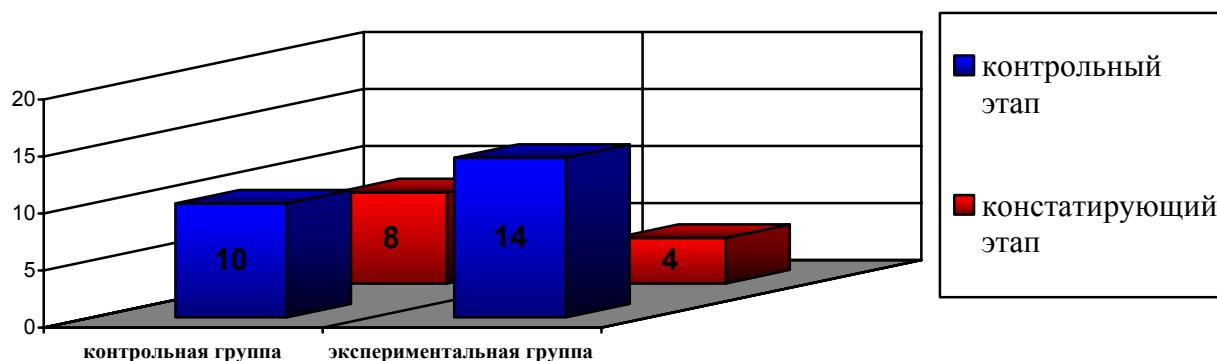
Преобладание мотива обучения в вузе для решения новых проблемных познавательных задач, выдвигаемых практикой и самим человеком, отмечено на контрольном этапе в контрольной группе у 18% (9 экстернов) и в экспериментальной группе 8% (4 экстерна), что превышает результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента – 10% (5 экстернов) и 2% (1 экстерн) соответственно.

рис. 13. Соотношение мотива обучения в вузе для решения новых проблемных познавательных задач на констатирующем и контрольном этапах



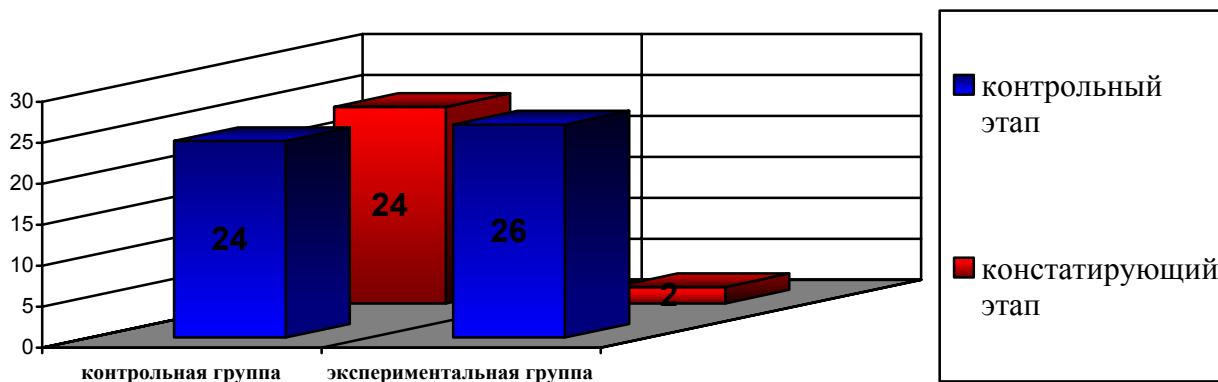
Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности как ведущий мотив образовательной деятельности был выявлен на контрольном этапе в контрольной группе у 10% (5 экстернов) и у 14% (7 экстернов), что превышает результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента 8% (4 экстерна) и 4% (2 экстерна) соответственно.

рис. 14. Соотношение мотива осознания значимости непрерывного образования в деятельности на констатирующем и контрольном этапах



Наличие стойких познавательных интересов в области дисциплин специализации отмечено на контрольном этапе в контрольной группе испытуемых у 24% (12 экстернов) и в экспериментальной группе у 26% (13 экстернов). Такие показатели в контрольной группе соответствуют результатам констатирующего этапа эксперимента - 24% (12 экстернов) и в значительной степени превышают данные экспериментальной группы - 2% (1 экстерн).

рис. 15. Соотношение наличия стойких познавательных интересов в области дисциплин специализации на констатирующем и контрольном этапах



Таким образом, после проведенного формирующего этапа исследования в экспериментальной группе, основными ведущими мотивами получения высшего образования в форме экстерната явились: 1 - Получение знаний, необходимых для специальности; 2 - Получение знаний, необходимых для освоения социальных условий деятельности, общественных отношений; 3 - Решение новых проблемных познавательных задач, выдвигаемых практикой и самим человеком; 4 - Осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности; 5 - Наличие стойких познавательных интересов в области дисциплин специализации. Причем, показатели в экспериментальной группе превышают пока-

затели в контрольной группе в трех случаях (получение знаний, необходимых для освоения социальных условий деятельности, общественных отношений; осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности; наличие стойких познавательных интересов в области дисциплин специализации); в одном случае показатель экспериментальной группы находился примерно на одном уровне с показателем контрольной группы (получение знаний, необходимых для специальности); и в одном случае показатель мотива получения знаний, необходимых для освоения социальных условий деятельности, в экспериментальной группе оказался ниже результата в контрольной группе.

Личностно-смысловая активность в процессе обучения

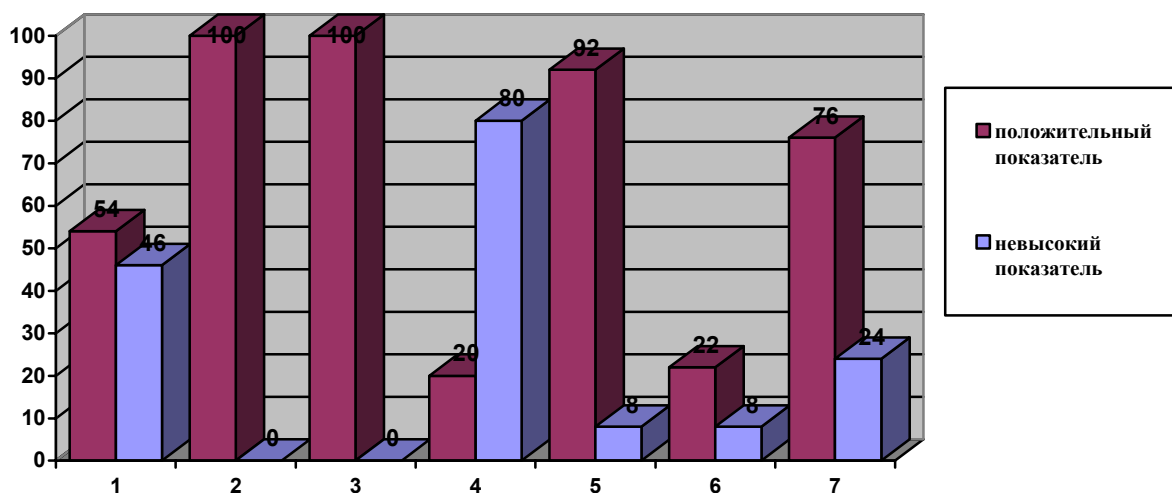
Повторный опрос, проведенный в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе, показал следующие результаты (таблица 10).

Таблица 10.

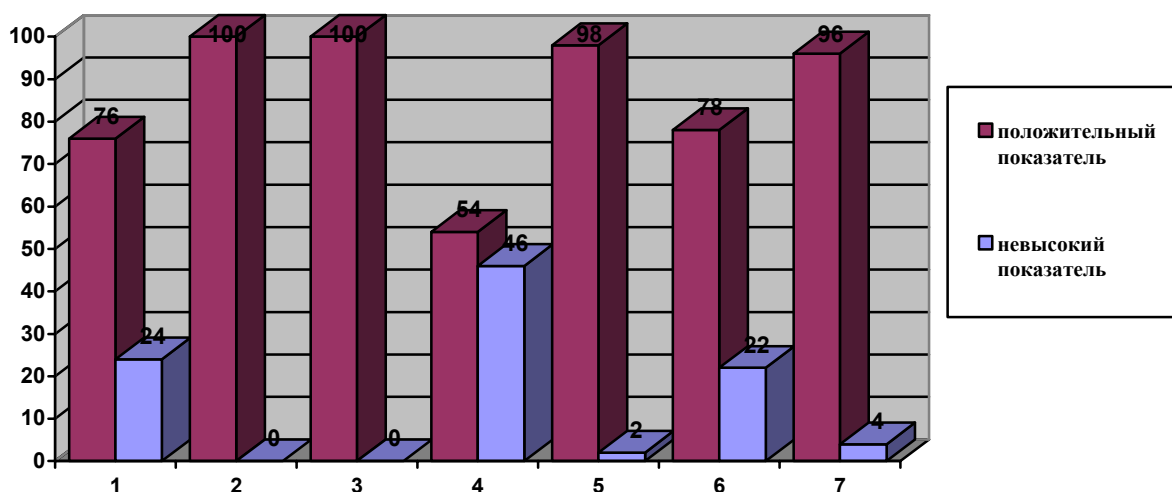
Количественный анализ отношения к образованию на контрольном этапе

Положительный показатель	Испытуемые		Невысокий показатель	Испытуемые	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа		Контрольная группа	Экспериментальная группа
Интерес к образованию	27	38	Безразличие к образованию	23	12
Положительная оценка социальной значимости образования	50	50	Отрицательная оценка социальной значимости образования	-	-
Положительная оценка роли высшего образования	50	50	Отрицательная оценка роли высшего образования	-	-
Эмоциональный комфорт, переживаемый при предъявлении нового, нестандартного задания	10	27	Эмоциональный дискомфорт, переживаемый при предъявлении нового, нестандартного задания	40	23
Отсутствие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения	46	49	Наличие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения	4	1
Потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала	11	39	Отсутствие потребности в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала	39	11
Потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности	38	48	Отсутствие потребности в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности	12	2

рис. 16. Качественный анализ отношения к образованию на контрольном этапе
1. Контрольная группа



2. Экспериментальная группа



1. интерес / безразличие к образованию;
2. оценка социальной значимости образования;
3. оценка роли высшего образования;
4. эмоциональный комфорт / дискомфорт, переживаемый при предъявлении нового, нестандартного задания или вида работы;
5. наличие / отсутствие «ошибкобоязни» при выражении собственного мнения;
6. потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения материала;
7. потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности.

После проведенного качественного анализа отношения экстернов контрольной и экспериментальной групп к образованию на контрольном этапе исследования можно проследить высокий рост интереса к высшему образованию: в контрольной группе с 48% (24 экстерна) до 54% (27 экстернов), в экспериментальной группе с 58% (29 экстернов) до 76% (38 экстернов). Видно, что в ходе получения образования учебный интерес испытуемых повысился и в контрольной, и в эксперименталь-

ной группах. Однако в экспериментальной группе интерес к процессу обучения возрос на 18%, что превышает прирост в контрольной группе (6%), где не проводился формирующий этап эксперимента.

Параметры оценки социальной значимости образования и оценки роли высшего образования, как в контрольной, так и в экспериментальной группе на контрольном этапе остались неизменными, то есть 100% испытуемых обеих групп дают высокую оценку значимости и роли высшего образования в обществе в современном мире и в будущем его социальном развитии.

Проведенная формирующая работа с экстернами экспериментальной группы дала положительные результаты: если на констатирующем этапе исследования было выявлено 82% участников эксперимента (41 экстерн), которые испытывали эмоциональный дискомфорт при предъявлении нового учебного материала или задания, то уже на контрольном этапе этот процент сократился до 46% (23 экстерна). Соответственно 54% (27 экстернов) экспериментальной группы исследуемых чувствуют себя вполне комфортно в данной ситуации. В контрольной группе испытуемых мы наблюдали противоположную ситуацию: количество испытуемых, чувствующих себя дискомфортно в новой учебной ситуации увеличилось с 78% (39 экстернов) до 80% (40 экстернов). Количество экстернов контрольной группы, у которых сохраняется спокойное эмоциональное состояние в описанной ситуации, сократилось с 22% (11 экстернов) до 20% (10 экстернов).

Характеризуя наличие или отсутствие ошибкобоязни при высказывании собственного мнения по проблемным вопросам в контрольной группе испытуемых, можно отметить, что количественные и качественные показатели данного критерия остались неизменными: ее отсутствие зафиксировано у 92% (46 экстернов), ее наличие – у 8% (4 экстерна).

Такая особенность субъекта образования как потребность в преодолении привычных шаблонов репродуктивного воспроизведения учебного материала и другой информации на контрольном этапе эксперимента была отмечена: в контрольной группе у 22% (11 экстернов), в экспериментальной группе – у 78% (39 экстернов). При сравнении с констатирующим этапом эксперимента можно заметить, что в контрольной группе количество экстернов с такой потребностью уменьшилось на 2% (с 24% до 22%), в экспериментальной группе увеличилось на 50,7% (с 28% до

78%). С оставшимися 22% испытуемыми экспериментальной группы, у которых отсутствует потребность в преодолении шаблонов, требуется проведение более тщательной формирующей работы, им необходима дополнительная помощь со стороны преподавателей, организаторов образовательного процесса в вузе.

Потребность в использовании и позитивном преобразовании собственного опыта познавательной деятельности на контрольном этапе исследовательской работы в контрольной группе стал равен 76% (38 экстернов), в экспериментальной – 96% (48 экстернов).

II. Деятельностно-ролевой уровень

Структура учебной деятельности. При повторном проведении методики сбора информации путем анкетирования и обработки данных о загруженности экстернов по дням недели нами были получены показатели удельного веса самостоятельной учебной деятельности каждого экстерна в контрольной и экспериментальной группах, а затем среднее арифметическое значение удельного веса этой деятельности.

На контрольном этапе в контрольной группе мы получили значение среднего арифметического значения удельного веса учебной деятельности равное $A_{\text{ср}} = 5,71\%$, при среднем значении B (общее число часов учебной работы в неделю) = 6 часов; и среднем значении V (общее число часов бодрствования в неделю) = 105 часов. Наблюдаем, что в контрольной группе удельный вес учебной деятельности сократился с 8,04% до 5,71%, то есть экстерны этой группы стали уделять меньшее количество времени процессу учения.

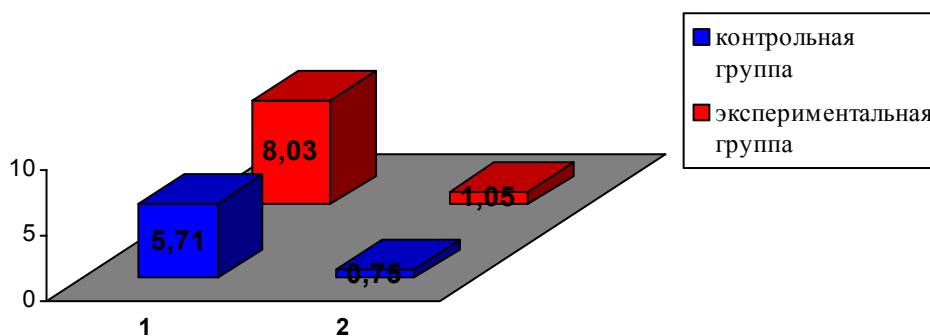
В экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента мы выяснили, что значение среднего арифметического значения удельного веса учебной деятельности стало равно - $A_{\text{ср}} = 8,03\%$, при среднем значении B (общее число часов учебной работы в неделю) = 9 часов; и среднем значении V (общее число часов бодрствования в неделю) = 112 часов. То есть в экспериментальной группе немного увеличилось количественное значение часов бодрствования, и в то же время значительно увеличилось время, уделяемое учебной деятельности за счет изучения большей учебной информации. Таким образом, удельный вес учебной деятельности в экспериментальной группе увеличился с 6,92% до 8,03%. При вычислении коэффициента трудозатрат на учебную работу нами были получены результаты: в контрольной группе он составил $\alpha_{\text{ср}} = 0,75$; в экспериментальной группе - 1,05.

Таблица 11.

**Количественный анализ сформированности на контрольном этапе
индивидуального опыта усвоения учебной информации**

Испытуемые	удельный вес самостоятельной учебной деятельности (A_{cp}), %	коэффициент трудозатраты (a_{cp})
Контрольная группа	5,71	0,75
Экспериментальная группа	8,03	1,05

рис. 17. Качественный анализ соотношения удельного веса самостоятельной учебной деятельности экстернов с коэффициентом трудозатрат



1. удельный вес самостоятельной учебной деятельности
2. коэффициент трудозатраты

Как уже было отмечено ранее, наиболее лучший показатель коэффициента трудозатраты будет в том случае, если он находится как можно ближе к единице, то есть достигается более эффективный результат трудозатраты экстернов на самостоятельную учебную работу при планировании своего времени. Чем больше удельный вес самостоятельной учебной деятельности, тем более нерационально используется время экстерном в процессе обучения.

В результате качественного анализа соотношения удельного веса самостоятельной учебной деятельности экстернов с коэффициентом трудозатрат мы увидели, что в контрольной группе удельный вес самостоятельной работы небольшой (5,71%) и коэффициент трудозатраты меньше 1 (0,75). Данный факт свидетельствует о том, что испытуемые этой группы, во-первых, мало времени отдают учебному процессу, во-вторых, не умеют правильно планировать свое свободное время, которое может быть посвящено изучению учебной информации (затрачивали большее количество времени, чем планировалось). В экспериментальной группе удельный вес самостоятельной учебной деятельности экстернов по сравнению с констатирующим этапом возрос, он стал равен 8,03% (на констатирующем этапе – 6,92%), и коэффициент трудозатраты приблизился к 1 (1,05). Такой результат исследования подтверждает, что проведенная экспериментальная работа на формирующем этапе в

экспериментальной группе дала положительные результаты: экстерны смогли более экономно и продуктивно расходовать свое свободное время, при этом большую его часть уделяя процессу обучения, изучения новой учебной информации.

Также по результатам анкетирования был проанализирован уровень развития индивидуального опыта усвоения учебной информации экстернов обеих групп.

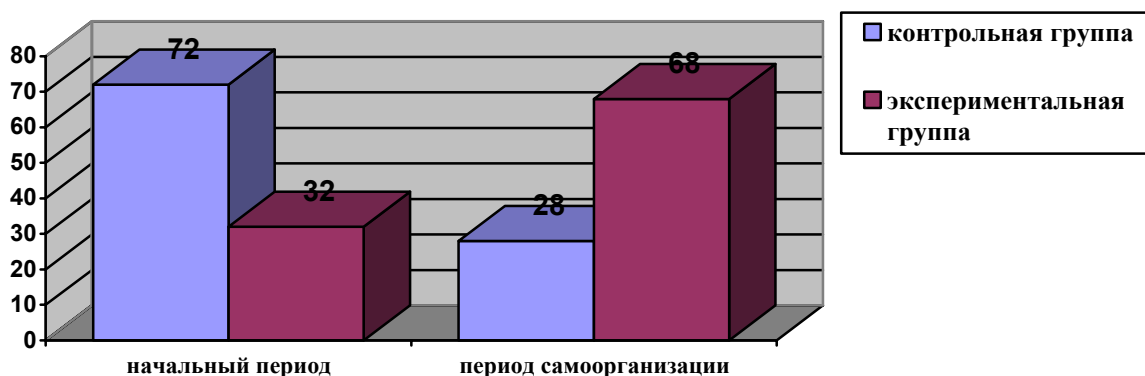
На контрольном этапе эксперимента мы проанализировали количественно-качественное соотношение экстернов, индивидуальный опыт организации учебной деятельности которых находится на начальном периоде и на периоде самоорганизации. Результаты анализа мы отобразили в таблице 12 (количественный анализ) и построили диаграмму (качественный анализ).

Таблица 12.

Сравнительный количественный анализ индивидуального опыта усвоения учебной информации

Испытуемые	Всего	Уровень развития опыта	
		начальный период	период самоорганизации
Контрольная группа	50	36	14
Экспериментальная группа	50	16	34

рис. 18. Сравнительный качественный анализ индивидуального опыта усвоения учебной информации



Судя по полученным результатам, можно сказать, что экстерны экспериментальной группы достигли высоких результатов по сравнению с констатирующим этапом эксперимента: 68% испытуемых стали обладать умениями и навыками рационального использования свободного времени, эффективной организации самостоятельной учебной деятельности – они достигли уровня самоорганизации; 32% испытуемых индивидуальный опыт самостоятельной учебной работы находится на начальной стадии.

В контрольной же группе индивидуальный опыт испытуемых по организации самостоятельной учебной деятельности у 72,6% остался на начальном уровне, и лишь у 27,4% достиг уровня самоорганизации. Такие показатели свидетельствуют о необходимости оказания помощи в процессе организации обучения.

Результаты учебной деятельности и качества профессиональной подготовки.

Для выявления достигнутого экстернами уровня знаний (соответственно уровня деятельности) мы использовали метод контроля знаний. Параметрами оценивания сформированности уровня знаний являлось содержание, раскрывающее сущность каждого вида деятельности, описанных выше. Нами были получены результаты, которые отражены в таблице 13.

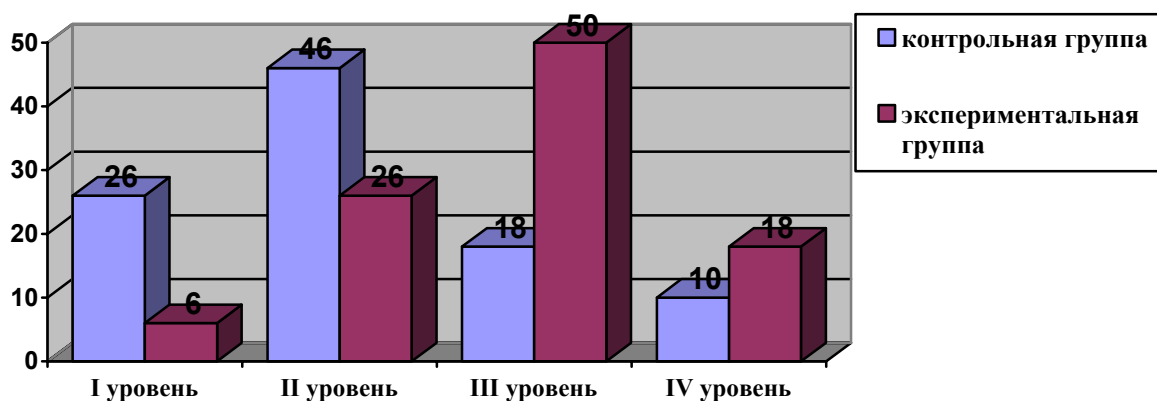
Таблица 13.

Количественный анализ сформированности умения использования усвоенной информации на контрольном этапе

Испытуемые	Уровень знания (вид деятельности)			
	"знания – знакомства"	"знания – копии"	"знания – умения"	«знания – трансформации»
Контрольная группа	13	23	9	5
Экспериментальная группа	3	13	25	9

На контрольном этапе эксперимента мы провели качественный анализ сформированности у экстернов умения пользоваться полученным и усвоенным учебным материалом во внешнем плане. Данные анализа отображены в диаграмме (рис.19).

рис. 19. Качественный анализ сформированности умения использования усвоенной информации на контрольном этапе



3. На контрольном этапе исследования были получены такие результаты достижения **ступени абстракции** экстернами обеих групп:

26% испытуемых контрольной группы находятся на феноменологической ступени; 46% - на аналитико-синтетической ступени; 18% - достигли прогностиче-

скую ступень; и 10% - аксиоматическую ступень. Такие показатели отличны от результатов констатирующего этапа эксперимента, однако разница эта невелика.

В экспериментальной группе на контрольном этапе были получены такие данные: 6% испытуемых находятся на феноменологической ступени; 26% - на аналитико-синтетической ступени; 50% - достигли прогностическую ступень; и 18% - аксиоматическую ступень.

Данные контрольного этапа свидетельствуют о том, что результаты развития экстернов экспериментальной группы на деятельностно-ролевом уровне стали выше результатов констатирующего этапа, что подтверждает эффективность проведенной формирующей работы с экстернами этой группы.

III. Процессуальный уровень

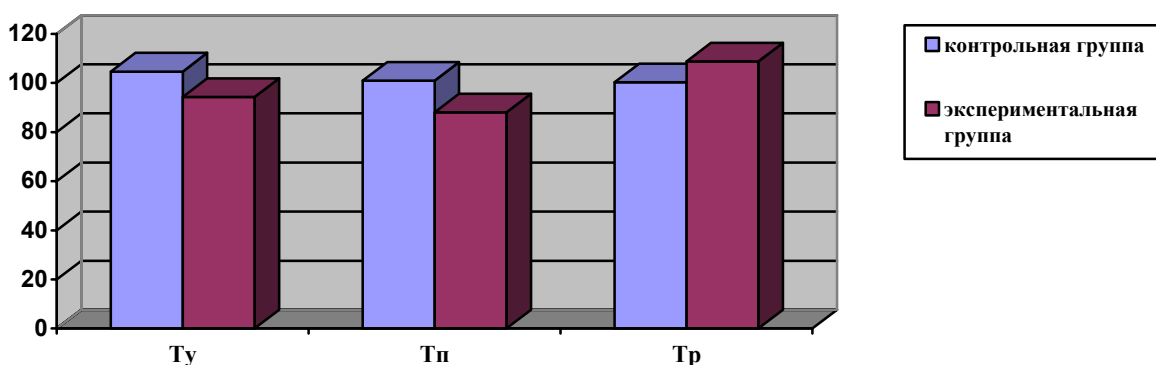
Повторный анализ темпов обучаемости экстернов контрольной и экспериментальной группы показал следующие результаты:

Таблица 14.

Результаты анализа темпов обучаемости на контрольном этапе

Показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Средний показатель темпа усвоения знаний группы (ср. T_v)	104,63%	94,23%
Средний показатель темпа продвижения в обучении группы (ср. T_n)	100,97%	87,99%
Средний показатель темпа прироста результатов в группе (ср. T_p)	100,24%	108,73%

рис. 20. Качественный анализ темпов обучаемости на констатирующем этапе



Среднестатистический показатель темпов равен 100%.

Результаты проведенного анализа показали, что тот экстерн быстрее овладевает необходимым объемом знаний, который имеет более высокую обучаемость. Поэтому изучение T_n открывает пути количественной оценки возможностей обучаемых. При практическом определении показателя T_n нам необходимо было обеспе-

читать также надлежащую мотивацию учения. Вне связи с ней трудно реально оценивать темпы, обучаемость, возможности экстернов, поскольку известно, что при отсутствии надлежащих стимулов темпы, устанавливаемые самими экстернами, гораздо ниже возможных

Экономия времени, ускорение темпов, досрочное изучение не только отдельных тем, разделов, но и целых курсов достигаются за счет мобилизации обучаемости, внедрения стимулов, побуждающих повышать напряженность познавательного труда. Таким образом, обучаемость – не раз и навсегда установленное качество личности экстерна, а динамический процесс, развивающийся под влиянием различных причин, которыми можно целенаправленно управлять.

Таблица 15.

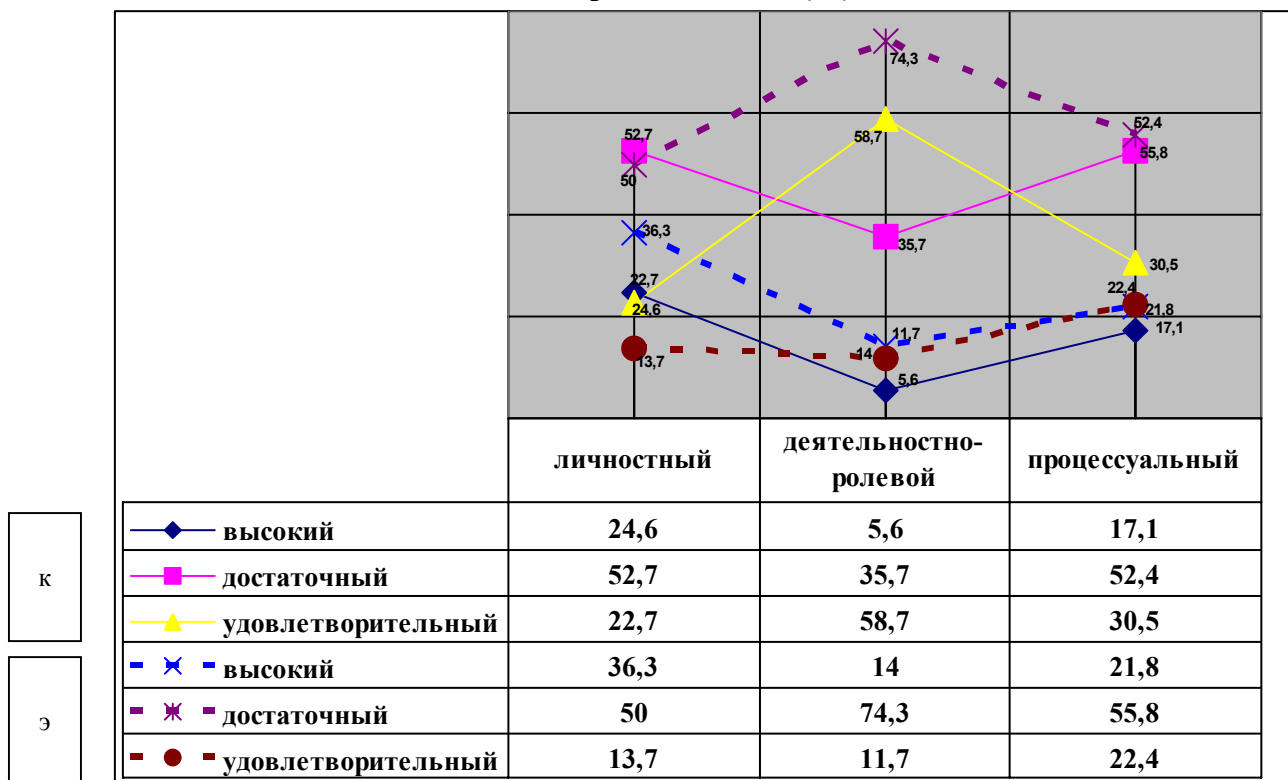
Показатели уровней готовности экстернов к обеспечению качества собственного обучения контрольном этапе эксперимента (чел.)

	Личностный	Группа	Кол-во	Деятельностно-ролевой	Группа	Кол-во	Процессуальный	Группа	Кол-во
Высокий	Мотив поступления в вуз тесно связан с личностными потребностями в образовании	К	16	Способность качественно самоорганизовывать учебную и профессиональную деятельность, используя свободное время (коэффициент трудозатраты равен 1)	К	1	Средний показатель темпов усвоения знаний и умений ниже 100%	К	3
		Э	20		Э	5		Э	6
		К	8	Применение эффективных способов усвоения информации (продуктивная деятельность, выполняемая без внешней опоры)	К	5	Средний показатель продвижения в обучении ниже 100%	К	19
					Э	9		Э	25
	Острая потребность в получении новых знаний	К	8		К	5	Средний показатель прироста результативности выше 100%	К	1
		Э	16		Э	9		Э	3
Достаточный	Мотив поступления в вуз связан с решением профессиональных вопросов	К	28	Способность рационально и качественно организовывать образовательную деятельность в свободное время с использованием помощи специалиста (коэффициент трудозатраты колеблется в пределах 1)	К	3	Средний показатель темпов усвоения знаний и умений равен 100%	К	8
		Э	23		Э	36		Э	12
	Положительный показатель отношения к образованию	К	25	Умение использовать полученные знания, умения, навыки в профессиональной деятельности на репродуктивно – продуктивном уровне	К	32	Средний показатель продвижения в обучении равен 100%	К	23
		Э	27		Э	38		Э	24
		К	25		К	32		К	47
		Э	27		Э	38		Э	47
Удовлетворительный	Мотив поступления в вуз связан с необходимостью решения других жизненных задач	К	6	Недостаточная способность самостоятельно и эффективно организовывать процесс обучения в свободное время (коэффициент трудозатраты значительно отличается от 1)	К	46	Средний показатель темпов усвоения знаний и умений выше 100%	К	37
		Э	7		Э	9		Э	32
	Невысокий показатель отношения к образованию	К	17	Применение знаний, полученных в процессе обучения на экстернате, в репродуктивной деятельности	К	13	Средний показатель прироста результативности ниже 100%	К	8
		Э	7		Э	3		Э	1
		К	17		К	13		К	2
		Э	7		Э	3		Э	0

где, К – контрольная группа, Э – экспериментальная группа.

По количественным данным таблицы была составлена диаграмма, отражающая готовность студентов к обучению на экстернате на контрольном этапе эксперимента.

рис. 21. Диаграмма готовности студентов к обучению на экстернате, контрольный этап (%)



где, К – контрольная группа, Э – экспериментальная группа.

На деятельностно-ролевом уровне высокий показатель контрольной группы увеличился с 4,3% до 5,6%, а в экспериментальной группе виден значительный прирост – с 3,3% до 14%. Показатель достаточного уровня в контрольной группе понизился с 48,3% до 35,7%, а в экспериментальной группе увеличился с 47% до 74,3% за счет значительного уменьшения показателя удовлетворительного уровня с 49,7% до 11,7%. В контрольной же группе показатель удовлетворительного уровня увеличился с 47,4% до 58,7%.

На процессуальном уровне высокий показатель контрольной группы понизился с 22,9% до 17,1%, экспериментальной группы – немного увеличился с 20,9% до 21,8%, но в результате стал превышать показатель контрольной группы на контрольном этапе. Достаточный уровень в контрольной группе стал равен 52,4%, что немного выше результата, полученного на констатирующем этапе эксперимента – 51,1%. В экспериментальной группе данный показатель незначительно повысился с 51,7% до 55,8%, но в итоге на контрольном этапе стал выше показателя кон-

трольной группы. Показатель удовлетворительного уровня в контрольной группе увеличился с 26% до 30,5%, а в экспериментальной группе понизился с 27,4% до 22,4%.

Полученные результаты исследования свидетельствуют об эффективности проведенной формирующей работы в экспериментальной группе.

Анализируя результаты проведенного эксперимента, мы, опираясь на положения Шевандрина Н. И. [241.], выделили следующие параметры эффективности учебной работы экстерна как субъекта учения.

1. *Овладение* обучающимися не только знаниями, но и метазнаниями, т.е. знаниями о знаниях. Например, приемами и средствами усвоения учебного материала, «открытия» нового знания, переработки информации, данной в разных формах репрезентации. Такое знание способствует не только усвоению учебного материала, но и овладению методами самоконтроля и самокоррекции. Показателями соответствующими этому критерию, могут выступать следующие умения:

- анализировать содержание и структуру текстов различного вида, преобразовывать для разных задач определенный текст, контролировать порождение собственного текста;
- сопоставлять различные формы репрезентации (представления) учебного материала, выбирать оптимальную форму собственного ответа или решения задачи, используя при этом различные формы во взаимосвязи;
- ориентироваться в структуре учебного задания, взаимосвязях его компонентов: инструкции, образцов заданного материала, требуемого результата;
- сопоставлять собственные оригинальные задания и / или новый, непредъявляемый в задании тип задачи.

Перечисленные показатели позволяют контролировать: 1) осведомленность обучающихся в приемах и средствах, обеспечивающих познавательную деятельность; 2) уровень овладения этими приемами и средствами на конкретном предметном материале, и, следовательно, усвоение этого материала.

2. *Умение самостоятельно разрабатывать способы учебной работы.* В этих способах представлены усвоенные в процессе обучения приемы работы с материалом и результаты накопления обучающимся собственного опыта. На настоящий момент описаны две модели способов учебной работы: 1) включающая операциональный и

мотивационный компоненты; 2) включающая ориентировочный, операционально-исполнительный и эмоционально-волевой компоненты. В педагогике разработаны следующие показатели оценивания способов учебной работы:

- доминирующая ориентация обучающегося на отдельные признаки изучаемых явлений или на системы признаков того или иного предмета (языковой реальности, исторического процесса, физического мира и т.п.);
- адекватность задаче и гибкость, динамичность операционального (операционально-исполнительного) компонента при работе обучающегося с учебным материалом;
- ориентация на открытие новых систем действий и операций в процессе обучения;
- контрольное и оценочное отношение обучающихся к процессу своей работы над материалом; прогнозирование результатов этой работы;
- потребность и умение обучающегося контролировать соответствие используемых им средств для решения стоящей перед ним задачи, выбор необходимых для этого правил, формул, приемов, предписаний, образцов и т.п.

Перечисленные показатели позволяют контролировать особенности учебной работы, которые, как правило, скрыты от непосредственного наблюдения.

3. Умение обучающихся *строить целостный образ изучаемого объекта* и выражать (передавать) его содержание другим в разнообразных знаковых формах. Этому критерию соответствуют следующие показатели:

- наличие взаимосвязи значимых признаков объекта, обеспечивающей целостность образа;
- наличие в образе субъективного содержания, как бы фиксирующего эмоциональный опыт субъекта;
- владение обучающимися различными средствами, обеспечивающими выражение содержания образа не только в условиях самостоятельного выполнения задания, но и в ситуации совместной работы.

Данный критерий позволяет контролировать содержание и качество образных компонентов изучения материала и разных знаковых средств, используемых экстернами в познавательной деятельности.

После проведенного формирующего этапа эксперимента у экстернов экспериментальной группы, т.е. обучающихся на специальностях «Педагогика и психоло-

гия», «Педагогика и методика начального образования» и «Дошкольная педагогика и психология» сформировалось устойчивое положительное отношение к: процессу учения. В процессе работы с учебной информацией большое место занимает критичность мышления, самостоятельность, целеустремленность, наличие воли и трудоспособности, самокритичность.

Экстернов – выпускников факультета психологии характеризуют следующие показатели: умение ставить и разрешать познавательные задачи; гибкость и оперативность; наблюдательность; способность к анализу педагогической деятельности; способность к синтезу и обобщению; креативность и ее проявления в педагогической деятельности; память и ее оперативность; удовлетворение от познания; умение слушать; умение владеть разными типами чтения; умение выделять и усваивать определенное содержание; умение доказывать и обосновывать суждения; умение систематизировать, классифицировать; умение увидеть противоречия и проблемы; умение переносить знания и умения в новые ситуации; способность отказаться от устоявшейся идеи; независимость суждений.

Использование в экспериментальной работе лекций, сохраненных на электронном носителе информации, по предметам педагогического цикла позволило экстернам работать с ними как с автономным объектом. У экстерна имелась возможность вносить изменения непосредственно в полученный материал. То есть учебный текст является одновременно рабочей тетрадью. В ряде случаев использовалась такая технология работы: в учебном тексте не доводится до конца его иллюстрирование мультимедийными средствами (рисунками, музыкой, звуками), а экстернам предлагается провести иллюстрирование по собственному вкусу. В данном случае использования такого вида лекций у экстернов появлялась возможность повысить степень учета эргономических требований к учебным материалам: обучающийся может сам выбрать размер и тип шрифта при просмотре полученного материала, убрать или переместить рисунки и т.п., изменить цвета, используемые для оформления текста, подобрать степень яркости и контраста, выбрать удобные ему графические символы разметки текста. То есть экстерн сам подбирает индивидуально наиболее эргономичные характеристики изучаемого материала.

Использованные в экспериментальной работе мультимедийные элементы создавали дополнительные психологические структуры, способствующие восприятию и

запоминанию материала.

Результат собственного труда экстернов вызвал определенные положительные эмоции, порождающие дополнительную мотивацию учения. Однако необходимо отметить, что для лучшего усвоения экстернами вырабатывались индивидуальные приемы работы и запоминания.

Примененные на формирующем этапе лекции-процессы («презентации») создали дополнительные возможности активизации познавательных процессов экстернов. Внедрение разработанного учебно-методического комплекса в образовательный процесс экстерната в вузе привело к изменениям деятельностно-ролевого компонента образования экстернов. У них сформировались такие умения, как: умение планировать время, умение планировать свою работу; умение перестраивать систему деятельности; умение работать в библиотеках; умение ориентироваться в классификации источников; умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации; умение владеть различными приемами фиксации прочитанного.

Экстерны овладели способностью к самоуправлению в педагогической деятельности, которая включает в себя: самооценку самостоятельности собственной деятельности; способность к самоанализу и рефлексии; способность к самоорганизации и мобилизации; самоконтроль; трудолюбие и прилежание.

Помимо этого экстерны овладели многими коммуникативными способностями, например: аккумулировать и использовать опыт самообразовательной деятельности коллег; организовать самообразовательную деятельность других; способностью к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональной деятельности; отстаивать свою точку зрения и убеждать других в процессе дискуссий; избегать конфликтов в процессе совместной деятельности.

При этом они достигли высокого уровня знаний и умений по специализированным дисциплинам, высокого уровня методических знаний и умений.

После проведения формирующего этапа эксперимента с экстернами специальностей «Педагогика и психология», «Педагогика и методика начального образования», «Дошкольная педагогика и психология» в общем можно сказать, что выпускники-экстерны готовы осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета. Они могут способствовать социализации, формированию общей культуры личности учащихся, их осознанному выбору и последующе-

му освоению профессиональных образовательных программ. Выпускники экстерната факультета психологии к концу обучения в вузе приобрели умения использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения и воспитания; умения обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Государственного образовательного стандарта.

Экстерны, получившие специальность на факультете психологии, знают Конституцию РФ; законы РФ; решения правительства РФ и органов управления образованием по вопросам образования; Конвенцию о правах ребенка, основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических и организационно-управленческих задач; педагогику, психологию, возрастную физиологию, школьную гигиену, методику преподавания предмета и воспитательной работы; программы и учебники; основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки.

Таким образом, из анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что важное значение имеют время и форма приобретения взрослым высшего образования. Продолжительность обучения влияет на закрепление человека за определенной профессией, рост его квалификации, возможности перепрофилирования, способствует формированию активной жизненной позиции и т.д. Для взрослого основным видом деятельности становится профессиональная. Отношение к обучению на разных этапах взрослости меняется, но зависимость этого отношения от ведущего вида деятельности (трудовой) сохраняется. Именно профессиональная деятельность формирует потребность взрослого в знании (особенно в современных условиях жизни), его познавательные интересы и запросы, цели и мотивы.

Результаты экспериментальных занятий позволяют констатировать правильность предположений, сделанных на основе теоретического анализа интересующей нас проблемы.

Выводы по главе II

Исследование было спланировано и проведено в соответствии с основными подходами к организации педагогического эксперимента, разработанными Ю. К. Бабанским, В. П. Беспалько, В. И. Журавлевым, В. И. Загвязинским, В. В. Краевским, А. М. Новиковым, Е. В. Сидоренко и др. Цель экспериментального исследования состояла в апробации выделенных педагогических условий и оценке их эффективности в обеспечении качества обучения студентов на экстернате в вузе.

На первом этапе – констатирующем были проведены анализ педагогических условий, сложившихся в современной практике при обучении на экстернате и диагностическое исследование готовности экстернов как субъектов обучения к образованию на личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном уровнях.

На второй этапе – формирующем - реализовывались обозначенные нами педагогические условия.

На третьем этапе – контрольном - было проведено повторное диагностическое исследование готовности экстернов к обеспечению качества обучения контрольной и экспериментальной групп. Полученные результаты были сопоставлены с данными констатирующего этапа эксперимента, и сделаны выводы.

Качество высшего образования, получаемого экстернами, во многом зависит как от создания педагогических условий обучения, так и от занимаемой субъектной позиции в образовательном пространстве самим обучающимся. Согласно полученным нами данным, правомерно говорить о качественном образовании в том случае, если проведенный комплексный анализ готовности студентов экстерната показывает положительные результаты как на процессуальном уровне, так и на деятельностно-ролевом и личностном уровнях.

При проведении работы по обеспечению качества подготовки специалистов в вузе необходимо придерживаться основных направлений развития экстерната: новые образовательные технологии; открытие новых специальностей и обновление содержания образования; развитие андрагогического подхода в образовании экстернов. В свою очередь такое направление в модернизации экстерната как

формы обучения взрослых в вузе будет способствовать наибольшей динамике роста показателей на всех трех уровнях учебной деятельности экстернов, что обеспечит более значительное соответствие выпускаемых специалистов требованиям современного общества.

Готовность экстернов к обеспечению качества собственного образования определяется развитием взаимосвязанных и взаимозависимых личностного, деятельностно-ролевого и процессуального уровней, характеризующихся критериями, выделенными нами в исследовании.

Выделение нами педагогических условий, включающими проведение учебно-методических семинаров, помогло преподавателям вуза актуализировать реализацию индивидуального обучения, открытости, ускоренности и компактности обучения, гибкости, вариативности и адаптивности. Обеспечение студентов экстерната учебно-методическими комплексами стало основой авторизованного подхода к собственному обучению. Введение разработанных программ для экстернов по формированию умения организации режима дня, умения организации времени обучения и работы с учебной информацией создали условия системной организации самостоятельного обучения экстернов. Создание индивидуальной карты экстерна по анализу качества самообразования способствовало усилению контроля самообразовательной деятельности.

Заключение

В современном бурно развивающемся информационном обществе образование взрослых перешло на совершенно новый уровень. Нарождающийся рынок настоятельно требует скорейшей подготовки работников новой формации - компетентных, уверенных, напористых, творчески мыслящих. На сегодняшний день экстернат стал одной из актуальных форм обучения в вузе, что обусловлено множеством преимуществ перед другими формами получения высшего профессионального образования. Данная форма обучения в вузе принципиально отличается от остальных форм.

Экстернат, как одна из форм обучения взрослых, обеспечивая получение высшего профессионального образования в более короткие сроки, способствует поступлению выпускников на постоянную работу, так как дает значительное преимущество перед кандидатами, с меньшими возможностями улучшить свой квалификационный уровень. Такие шансы на получение работы увеличиваются за счет развития качеств экстернов, развивающихся в процессе самообучения, самообразования, самовоспитания, самоорганизации, самодиагностики, самоконтроля. Экстернат, являясь одной из составляющих системы образования взрослых, направлен на удовлетворение разнообразных культурно-образовательных потребностей и запросов населения: это получение и пополнение общеобразовательных знаний, которые связаны с профессиональным и личностным ростом обучающегося или предназначаться для использования в общественном производстве. Формы и методы получения таких знаний, их объем, направленность выбираются с учетом личных интересов.

Но на современном этапе качество образования экстернов становится одним из основополагающих моментов развития вуза. Неслучайно в последние годы внимание педагогов повысилось к качеству и управлению качеством образования, получаемого экстернами в вузе. Подготовка высококвалифицированного, конкурентоспособного на рынке труда профессионала зависит от многочисленных факторов, в том числе от качества получаемого в вузе образования.

В этой связи имеет смысл говорить об использовании в образовании взрослых, в данном случае на экстернате, андрагогического подхода. Андрагогические основы и технологические приемы обучения экстернов на сегодняшний день находятся в периоде становления и развития, но, тем не менее, уже оказывают воздействие на

весь образовательный процесс экстерната. Его функционирование обусловлено андрагогическими принципами: принцип приоритета самостоятельного обучения; принцип совместной деятельности; принцип опоры на обучающегося; принцип индивидуализации обучения; принцип системности обучения; принцип контекстности обучения; принцип актуализации результатов обучения; принцип элективности обучения; принцип развития образовательных потребностей; принцип осознанности обучения. Это в свою очередь обуславливает такие андрагогические условия обеспечения качества обучения экстернов, как индивидуальность обучения, внутренняя открытость, авторизованность, ускоренность обучения, компактность обучения, гибкость, адаптивность и вариативность. Эффективность андрагогического подхода к обучению экстернов определяется высокой степенью органичности подхода к образовательному процессу, высокой организационной компактностью и др. Нужно отметить, что наиболее высокий результат процесса обучения экстернов достигается при соблюдении условия непрерывности образования.

Но при соблюдении условия непрерывности образования взрослых не исключаются варианты дискретности их обучения. Обучение на экстернате в вузе можно рассматривать: как получение первого высшего образования (непосредственно сразу после окончания школы; после окончания среднего профессионального учебного заведения; через определенный промежуток времени после окончания школы или среднего профессионального учебного заведения); как получение второго высшего профессионального образования (по той же специальности при повышении профессиональной квалификации или по другой специальности в случае переквалификации или переподготовки). Основным же видом учебной деятельности при обучении на экстернате является процесс самообразования.

Процесс обучения экстернов имеет свои особенности. Необходимо отметить актуальность и важность использования технологии обучения взрослых, структурно которая представляет собой систему операций, технических действий и функций, реализуемых экстернами на каждом этапе процесса обучения. Мы выяснили, что андрагогический подход к образованию экстернов как взрослых обучающихся явно отличается от традиционного педагогического направления. Однако экстернат как форма ускоренного обучения взрослых в вузе не является абсолютно новой формой получения образования. Нами был подробно рассмотрен процесс ста-

новления и развития экстерната в исторический период с конца XVIII – начала XIX вв. до наших дней. Причем необходимо отметить, что каждый факт возникновения или видоизменения экстерната был обусловлен какими-либо социально-экономическими, либо политическими условиями в стране.

В целом от направленности и эффективности получаемого экстернами высшего профессионального образования сегодня во многом зависят перспективы развития всего общества. Существуют приоритеты в развитии экстерната для модернизации всего образования. Это преобладание таких ценностей, как ответственность за благосостояние общества и свое собственное путем освоения основных социальных навыков и практических умений в области экономики и социальных отношений. Во-вторых, обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных людей независимо от их социального происхождения, через освоение взрослыми быстрой смены социальных и экономических ролей. А также реализация ресурса свободы выбора для каждого человека, получающего образование. Социальный заказ на образование не должен быть только и по преимуществу заказом со стороны государства, а должен представлять и сумму частных интересов семей и предприятий.

Большое значение имеет поддержка вхождения взрослого поколения в глобализованный мир, в открытое информационное сообщество. Говоря об экстернате, необходимо отметить включение в образовательный процесс высшей школы элементов дистанционного обучения и его активное использование. Существует ряд требований к использованию информационных технологий для обеспечения качественного образования в форме экстерната. Во-первых, расширение круга обучаемых должно оправдывать вложенные средства, т.к. для дистанционного обучения даже небольшой группы потребуется создание дополнительных андрагогических условий. Во-вторых, должна быть создана Internet-библиотека с наглядно структурированным представлением информации. В-третьих, учебно-методическая работа преподавателей должна выйти на новый уровень за счет создания в сотрудничестве со специалистами в области педагогики, психологии и информационных технологий учебных материалов нового поколения, размещаемых в сетевой библиотеке. В-четвертых, экстерны должны иметь ясное представление о том, что требуется для получения качественного образования именно от них. И, в-пятых, должны быть

выработаны четкие и единые критерии оценки знаний для всех изучаемых экстерном дисциплин.

При внедрении информационных технологий в образовательный процесс снимается проблема дефицита времени экстерна. Чем быстрее и лучше он овладеет деятельностью, то есть чем выше будет его мастерство, тем вероятнее выгодное трудоустройство после обучения. Следовательно, взрослых надо учить профессии гораздо быстрее.

Принимая во внимание возрастающую роль вуза в обеспечении качественной подготовки специалистов экстерната в новых условиях развития экономики России, нельзя забывать, что главный субъект образовательного процесса в данном случае – сам экстерн, которому необходимо обладать определенными знаниями и умениями, свойствами и качествами, навыками и индивидуальным опытом. Ситуация всесторонности образования в содержании жизнедеятельности взрослого человека с необходимостью ставит его в активную позицию субъекта обучения. С андрагогических позиций, экстерны как взрослые обучающиеся испытывают глубокую потребность в самостоятельности, в самоуправлении, должны играть ведущую, определяющую роль в процессе обучения.

Для диагностики готовности к самообразованию были использованы методы опроса, анкетирования и математической обработки данных. Экспериментальная работа состояла из трех этапов: контрольного, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе эксперимента нами был проведен научный анализ процесса учения экстерна, как взрослого человека, как субъекта учения, который осуществляется на разных, но соподчиненных между собой уровнях: личностном, деятельностно-ролевом и процессуальном.

В направлении изучения и анализа личностного уровня проводилось выявление учебной мотивации и уровня ценностных ориентаций обучающихся на экстернате. Исследовалась личностная активность экстернов контрольной и экспериментальной групп в процессе обучения. Анализировалось понимание испытуемыми смысла собственного обучения.

В рамках деятельностно-ролевого уровня исследовались ниже перечисленные параметры. Во-первых, изучалось формирование индивидуального опыта усвоения знаний, умений и навыков, каждый этап которого характеризуется мерой руково-

дящей функции организатора учебного процесса. В процессе этой работы исследовались удельный вес самостоятельной учебной деятельности и трудозатраты на самостоятельную учебную работу. Полученные данные свидетельствуют о том, что экстернам как контрольной, так и экспериментальной групп не хватает умений и навыков в рациональном использовании собственного свободного времени, в эффективной организации учебной деятельности, так как только у 12% (18 экстернов) испытуемых контрольной группы индивидуальный опыт самостоятельной учебной работы находится на стадии самоорганизации, а у экспериментальной группы – у 9,3% (14 экстернов).

Во-вторых, изучался достигнутый экстернами уровень учебной деятельности: репродуктивной и продуктивной. И та, и другая деятельность выполнялись экстернами с различной степенью самостоятельности (с внешней опорой — с подсказкой или без внешней опоры — без подсказки).

И, в-третьих, анализируя достигнутые результаты развития экстернов на данном деятельностно-ролевом уровне, мы опирались на применяемые ими способы предъявления усвоенной учебной информации. Исходя из этого, нами были установлены их ступени абстракции: феноменологическая, аналитико-синтетическая, прогностическая и аксиоматическая ступень.

При изучении процессуального уровня нас интересовал процесс обучаемости экстернов, характеризуемый темпом усвоения знаний, темпом продвижения в обучении, темпом прироста результатов. По каждому показателю мы провели количественно-качественный анализ, в ходе которого были выявлены показатели, в основном соответствующие достаточному и низкому уровню качества обучения экстернов обеих групп.

Все результаты, полученные по личностному, деятельностно-ролевому и процессуальному уровню, были отображены в виде сводной таблицы и диаграммы, из которых видно, что показатели экстернов контрольной группы по некоторым пунктам превышают показатели экстернов экспериментальной группы, но в основном находятся примерно на одном уровне. Полученные результаты свидетельствовали о необходимости проведения определенной формирующей работы для обеспечения качества обучения экстернов.

Для того чтобы убедиться в эффективности экспериментальной работы, формирующий этап проводился лишь на экстернах экспериментальной группы; контрольная группа экстернов бралась с целью сравнения получаемых результатов.

Экспериментальная работа на формирующем этапе исследования велась в двух направлениях. С одной стороны, проводилась определенная экспериментальная работа на уровне вуза как с непосредственным организатором андрагогических условий образовательного процесса в высшем учебном заведении, способствующая качеству и доступности высшего образования не только для выпускников общеобразовательных школ, но и для взрослого населения. В этой связи большое внимание уделялось развитию андрагогического подхода в образовании экстернов.

С другой стороны, велась работа на уровне самого экстерна как субъекта обучения и самообразования. В содержание работы второго направления в обучении и самообразовании экстернов было включено обязательное использование информационных технологий и соответствующую помощь профессорско-преподавательского состава кафедры по формированию умения самостоятельного обучения.

Третьим этапом экспериментальной работы являлся контрольный, на котором проводилась повторная диагностика по всем параметрам, обозначенным на констатирующем этапе исследования. В результате нами были получены данные, свидетельствующие об эффективности проведенного формирующего этапа эксперимента, т.к. в экспериментальной группе экстернов, в которой он проводился, показатели по многим пунктам повысились и стали превышать показатели контрольной группы, в которой не было проведено формирующей работы.

Таким образом, нами была достигнута цель диссертационного исследования. Была разработана и обоснована система андрагогических условий обеспечения качества обучения на экстернате в вузе. Данная цель была реализована при решении обозначенных задач: рассмотреть в исторической ретроспективе особенности становления и развития экстерната как формы обучения взрослых в истории отечественного образования; выявить специфику обучения взрослых на экстернате; апробировать систему благоприятных андрагогических условий обеспечения качества образования экстернов в вузах; доказать эффективность разработанной системы ан-

драгогических условий по повышению качества обучения взрослых на экстернате в ходе опытно-экспериментальной проверки.

Мы убедились в правильности выдвинутой нами гипотезы исследования, суть которой заключалась в том, что обучение студентов экстерната будет более эффективным, если: будут выявлены особенности обучения на экстернате в вузе; будет разработана и экспериментально обоснована система андрагогических условий повышения качества обучения взрослых в вузе на экстернате; будет определена модель экстерна как участника образовательного процесса и самообразования.

Список использованной литературы

1. Adult education in the 1990s: A Report on the 1991 National Household Education Survey – National Center for Education Statistics // Working Paper. - №98 – 03, February 1998 (www. nces.ed.gov).
2. Council of Europe, Council for Cultural Cooperation (CCC / 1970): Permanent Education. A Compendium of Studies. A Contribution to the U.N.'s International Educational Year, Strasbourg, 1970.
3. Cross K. P. The Missing Link: Connecting Adult Learners to Learning Resources / K. Patricia Cross. – New York: College Entrance Examination Board, 1978. XII. – 79 p.
4. Delors Jacques. Adult education: from luxury to necessity // Bulletin Education For All's 2000. - №27. April – June 1997.
5. Erikson E. H. Identity, Youth and crisis. New York, 1980
6. ICDED'96/ The Second International Conference on Distance Education in Russia – Moscow, 1996.
7. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980.
8. Knowles M. Towards a Model of Lifelong Education and the School. – Hamburg: 1975. – P. 10.
9. Lengrand, Paul. An introduction to Lifelong. Education (UNESCO, Paris) // Permanente Erziehung. Eine Einfuehrung. Munich; Berlin, 1970.
10. Savičević D. Savremena shvatanja andragogije. Beograd, 1991
11. Shults D., Kitchen P. Communicating Globally. An Integrated Marketing Approach. – Macmillan. USA, Chicago, 1975.
12. Абульханова-Славская К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. - М., 1982.
13. Айзенберг А. Я. Педагогическое руководство самообразованием в культурно-просветительных учреждениях. - М., 1975.
14. Айзенберг А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы. - М., 1986.
15. Алексеев П. Правила и Программы всех классов мужских гимназий и прогимназий (ведомства МНП). Свод узаконений и распоряжений со всеми дополнениями и разъяснениями к ним. – Одесса, 1971. – 222 с.
16. Ананьев Б. Г. Задачи психологии искусства / Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1982. – С. 234-245 (публикация и примечания Л. Л. Бочкаревой).
17. Ананьев Б. Г. Интеллектуальное развитие взрослых людей как характеристика их обучаемости // Советская педагогика. – 1969. - №10. – С. 48.
18. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М.: Знание, 1972. – 32 с.

19. Ананьев Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания. Избранные психологические труды: Т.2. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
20. Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Вып. II. - ЛГУ, 1967. 138с.
21. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Избр. псих. тр.: В 2-х т. Т.I. – М.: АПСН, 1980. – 232 с.
22. Андреев В. И. Педагогика творчества самообразования. - М., 1996.
23. Анисимова Н. С., Сидоркина И. Г. Психолого-педагогические аспекты использования Интернет-технологий в образовании // Информатика и образование. - 2002. №2.
24. Анохин П. К. О творческом процессе с точки зрения физиологии // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. – Л.: Наука, 1983. – С. 259-262
25. Анцибор М. М. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла. - М., 1989.
26. Арсентьева А. В., Григорьев Н. Ф. Управленческая роль университета и ее реализация в системе непрерывного образования // Известия российской академии образования, 2002, № 1. – С. 25-39.
27. Асадулин Р. М. Инновационные процессы в педагогическом образовании // Среднее профессиональное образование, 2001, № 9. – С. 49-53.
28. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихического анализа: Учебник для вузов по специальности психология. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
29. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. — М.: Просвещение, 1977. 191 с.
30. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. 192 с.
31. Бадмаев Б. И. Психология и методика профессионального обучения взрослых. Учебно-методическое пособие. – М., 1998.
32. Бадмаев Б. И. Психология и методика ускоренного обучения. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2002. – 272 с. – (Психология для всех).
33. Баренбаум Л. Н. Педагогическое содействие самообразованию студентов в высшем негосударственном образовательном учреждении. Дис. д-ра пед. наук, М., 1996
34. Барышникова З. А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников. - М., 2000.
35. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. - М.: Высшая школа, 1980. 469 с.
36. Безрукова В. С. Словарь нового педагогического мышления. – М., 2000.

37. Белкин Е. Л. Дидактические основы управления познавательной деятельностью. - Ярославль: Верхне-Волжское книжное издательство, 1982. - 206 с.
38. Берак О., Шибалева Л. Установка на развитие личности [студента] // Вестник высшей школы- 1990. № 10. с.46-49.
39. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Воронежский ун-т, 1977. – 304 с.
40. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. - М.: 1989. 107с.
41. Бим-Бад Б. М. Андрагогика. – В: Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 1. – М., 1994. – С. 36.
42. Битянова Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор. - М., 1998.
43. Богданова А. И., Деренжи Н. Д., Стефанова В. С. Информация и образование в XXI в. // Открытое образование. – 2001. - №1.
44. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. – В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1973.
45. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. - М., 1985.
46. Браже Т. Г. О соотношении методик обучения гуманитарным предметам в вечерней школе с общими методиками этих предметов. – Л., 1972. – С. 15.
47. Бреннан Дж. и др. Обучение в течение жизни для обеспечения занятости и равенства // Социология образования. – 2001. - №7.
48. Бруновт Е. П., Бровкина Е. Г. Формирование приемов умственной деятельности учащихся. - М.: Педагогика, 1981. 72 с.
49. БСЭ, Т. 8. – С. 528.
50. Бюллетень Гособразования СССР, 1989, № 2, С. 5.
51. Вайзер Г. А. Критерии усвоения операционального знания. Автореф. дисс.... докт. пед. наук. - М., 1992. - 40 с.
52. Валицкая А. П. Российское образование: модернизация и свободное развитие // Педагогика. – 2001, № 7. – С. 3-7.
53. Васильева Т. В. Модули для самообучения // Вестник высшей школы. – 1988. - №6.
54. Веринг Ю. И. Формирование у учащихся умения строить доказательства.. Автореф. дисс.... докт. пед. наук. -Рига, 1998. 24 с.
55. Вершилова С. Образование взрослых: перспективы развития // Новые знания. - 2003, №2. С.2-47
56. Вершовский С. Г. Андрагогика: этапы становления.// Новые знания. – М., 1998. - №№ 2, 4

57. Вершловский С. Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. – М., 1987.
58. Вершловский С. Г. Совместная работа вечерних школ с предприятиями и общественными организациями. – М., 1984.
59. Веселков Ф. С. Система видов подготовки специалистов-экономистов и необходимость ее оптимизации // Известия Академии труда и занятости. – 2001, № 3-4. – С. 174-179.
60. Вечерняя сменная школа: Проблемы и факторы развития / Общ. Ред. А. Е. Марона. – СПб., 1997.
61. Виноградов Б. Модернизация – реформирование – революция в образовании // Народное образование, 2002, №6, С. 24.
62. Владимирская О. Д., Кравченко О. Д. Поэтапное изучение учебных предметов в экстернате. // Открытая школа, 2000, №4.
63. Владиславлев А. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы. – М., 1978.
64. Воеводин Л. Д. Самостоятельная работа студентов над источниками - эффективное средство самообразования // Вестник МУ. Сер. И, Право. - 1996. №4. с.49-62.
65. Возрастная психология: Личность от молодости до старости: Учеб. пособие для вузов / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова и др. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
66. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования. – Псков, 1996. – 421 с.
67. Воронцова В. Г. Гуманитарное знание в постдипломном образовании педагога // Повышение квалификации и переподготовка кадров как фактор развития общеобразовательной школы: материалы Всероссийской научно-практической конференции (18-19 декабря 1996 г.) – Кемерово, 1996. – С. 44-47.
68. Временное положение о средней общеобразовательной школе СССР (примерное) // Учительская газета, 1989. 18 июля.
69. Временное положение о среднем специальном учебном заведении СССР (примерное) утверждено в 1989 г. // Учительская газета, 1989, 25 июля.
70. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996.
71. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения. – М.. 1965. – С. 197-198.
72. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М., 1960.
73. Вяткин Л.Г., Железновский Г. И. Опыт развития познавательной самостоятельности студентов // Педагогика. - 1993. №1.

74. Гавриков А. Л. Образование взрослых в XXI веке: роль университетов в его развитии / А. Л. Гавриков, Н. П. Литвинова, - М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 174 с.
75. Гаджиева Н. М. Основы самосовершенствования. - Екатеринбург, 1998.
76. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий "понятий". Доклад, представленный на соискание докт. степени (по психологии). - М.,: 1965, 74 с.
77. Гальперин П. Я. Поэтапное формирование как метод психологического исследования. Актуальные проблемы возрастной психологии / Под ред. Гальперина П. Я. Запорожца А. В., Карповой С. Н. – М.: Изд-во МГУ. – 1978. – 118 с.
78. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Психологическая наука в СССР. Т. 1. - М.: АПН РСФСР, 1959. С. 118-132.
79. Ганин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии. – СПб., 1998. – 177 с. – С. 113-114, С. 174
80. Гарунов М. Развитие творческой самостоятельности // Высшее образование в России.- 1998. №4.
81. Гершунский Б. С. Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века. – М., 1993.
82. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. - М., 1998. 217с.
83. Голованова Н. Ф. Самообразование студентов в условиях заочной формы обучения // Советская педагогика.- 1988. №1. с.75.
84. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – Киев: Ряданска школа, 1984. – 264 с.
85. Голуб Л. В. Программно-целевой подход к формированию личности в условиях региональной системы непрерывного профессионального образования // Среднее профессиональное образование, 2001, № 4. – С. 38-42.
86. Голубева Л. Индуцируя мысль // Высшее образование в России, 2000, №4, С. 115.
87. Горбунова Л. Л. Информационная культура в образовании взрослых // Гуманитарные науки. - 1996. №1/2.
88. Горностаев П. В. О теории общего образования взрослых до Октября и в первые годы после революции: Учеб. Пособие. – М., 1974.
89. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 2000.
90. Громкова М. Т. Педагогические основы образования взрослых. – М.: Изд-во Моск. с.-х. Акад., 1993. – 163 с.
91. Гуманистические основы технологий обучения взрослых в различных образовательных системах / Под ред. А. Е. Марона. – СПб., 1999.

92. Данилин Е. Н. Психологические основы стимулирования деятельности учащихся // Спец. среднее образ. 1992. № 3. - 14 с.
93. Даринский А. В. Кого и как включать в систему образования взрослых // Педагогика. – 1985. - №2. – С. 61-64;
94. Даринский А. В. Образование взрослых как составная часть непрерывного образования людей // Методологические основы педагогики взрослых: краткие тезисы докладов на конференции (13-15 декабря 1972 г.). Под общ. ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина. – Л., 1972. – 93 с.
95. Демидова Л. А. Образовательная структура Московского экстерного гуманитарного университета. Методы и средства экстерного авторизованного обучения, квалификации, характеристики специалистов, учебные планы: Справочник Л. Демидова. – М., 1993.
96. Джарвис П. Глобальные тенденции в «обучении всю жизнь» и ответ университетам // Социология образования. – 2000. - №6.
97. Диплом экстерном: Положение об экстернате в государственных, муниципальных вузах РФ // Вузовские вести, 1998, №5, С. 2.
98. Дистанционное и заочное образование: антагонисты или партнеры: (фрагменты очно-заочного круглого стола) // ALMA MATER, 1999, №7, С. 12.
99. Дистанционное обучение: Учеб. Пособие / Под ред. Е. С. Полат. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
100. Доблаев Л. П. Психологические основы работы над книгой. - М., 1970.
101. Добринская Е. Образование взрослых: преемственность и развитие // Педагогика, 2001, № 7. – С. 107-110.
102. Дюжакова М. В. Обеспечение преемственности и непрерывности педагогического образования в условиях функционирования учебно-педагогического комплекса // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается. – 2001. Вып. 5. – С. 114.
103. Ерецкий М. И. Совершенствование обучения в техникуме. - М.: Высшая школа. - 216с.
104. Жуков В. О подходах к управлению системами непрерывного образования // Вестник высшей школы «ALMA MATER», 2002, №7, С. 52-53.
105. Зайда Дж. Обучение взрослых и «образование всю жизнь»: новые тенденции в России // Социология образования. – 2000. - №4.
106. Звягин А. Н. Актуальные проблемы образования в свете требований принципа систематичности // Вестник Челябинского пед. университета. Серия 10, 2001, № 1. – С. 24-27.
107. Звягин А. Н. Роль организационных форм образовательной деятельности в обеспечении интеграции общего и дополнительного образования // Вестник Челябинского пед. университета. Серия 10, 2001, № 1. – С. 57-61.

- 108.** Змеев С. И. Андрагогика: Становление и пути развития // Педагогика. – 1995. - №2.
- 109.** Змеев С. И. Становление андрагогики: (Развитие теории и технологии обучения взрослых): Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 179 с.
- 110.** Змеев С. И. Технология обучения взрослых // Педагогика. – 1998. - №8.
- 111.** Иванников Б. Д. Технология интеллектуальной деятельности, Ч. 1. - Ставрополь, СГПУ, 1995.
- 112.** Инновационные модели образовательных технологий и систем / Под ред. А. Е. Марона. – СПб., 1998.
- 113.** Интеграционные процессы в образовании взрослых: Материалы научно-практической конференции ИОВ РАО. – СПб, 1997.
- 114.** Кадышев Е. Н. Концепции многоуровневой образовательной системы в рамках классического университета // Известия Российской академии образования. – 2001, № 3. – С. 39-43.
- 115.** Казаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. - Киев, 1990.
- 116.** Калинин Е. В. Высшая школа в системе непрерывного образования: Научно-теоретическое пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 5-37.
- 117.** Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: Дис. д-ра пед. наук. – СПб, 2001. – 470 с.
- 118.** Камышникова Т. А. Исследовательский подход в обучении как средство развития у учащихся познавательной самостоятельности - необходимого качества социально активной личности. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. -М, 1985. – 16с.
- 119.** Канатов А. И. Интеллектуально-личностное развитие взрослого и его обучаемость // Андрагог в открытом обществе: Материалы российско-польского семинара. – СПб – Иркутск – Plock, 2000. – С. 68-73.
- 120.** Карасова М. В. Методологический анализ концепции непрерывного образования / М. В. Карасова // Вестник Челябинского пед. ин-та. Сер. 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. – 2001. - № 5. – С. 38-45.
- 121.** Кастельс М. Информационная эпоха (экономика, общество и культура). – М., 2000.
- 122.** Климов С. М. Неформальное образование взрослых: Проблемы экономики и управления. – СПб., 1998.
- 123.** Ключевский В. О. Исторические портреты. Деятели исторической мысли. – М.: Правда, 1991. – 624 с.
- 124.** Клячин С. П. Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом: Дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2000. – 146 с.

- 125.** Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. - М., 2000.
- 126.** Комментарий к Закону РФ «Об образовании» / Отв. ред. В. И. Шкатулла. – М.: Юристъ, 1998.
- 127.** Кон И. С. Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 213 с.
- 128.** Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Стандарты и Мониторинг в образовании, 2002, №1, С.3.
- 129.** Концепция непрерывного образования // Народное образование. – 1989. - №10. – С. 3-12.
- 130.** Концепция создания и развитие системы дистанционного образования в России. – М., 1995.
- 131.** Кузьмич Е. В. Рекуррентное образование: доходы и благосостояние // Экономика и образование. – 2000, № 3. – С. 12-20.
- 132.** Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128с.
- 133.** Кулюткин Ю. Н. Функциональная грамотность, обучаемость и творческий потенциал личности // Проблемы функционирования грамотности взрослых. – СПб: ИОВ РАО, 1993. – С. 86-94.
- 134.** Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М., 1971.
- 135.** Лейтес Н. С. Умственные возможности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 279 с.
- 136.** Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
- 137.** Лесохина Л. Н. К обществу образованных людей... / Теория и практика образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, «Тускарора», 1998. – 273 с.
- 138.** Лесохина Л. Н. Образование в структуре человеческой деятельности. Дис... д-ра пед. наук. – СПб., 1991. – 328 с.;
- 139.** Лесохина Л. Н. Образование взрослых в общецивилизованном контексте. – СПб., 1995.
- 140.** Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. – В кн.: Проблема общения в психологии. – М., 1981.
- 141.** Ломтева Т. Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001. – 340 с.
- 142.** Лосева В. К., Пуньков А. И. Аутодидактика и авторизованное образование // Вестник МГУ. – 1999. - № 1(3).
- 143.** Макколлам К. Колледжам настоятельно рекомендуется использовать технические достижения для содействия «обучению в течение всей жизни» // Социология образования, 2002, №2, С. 30-31.

144. Малахов Н. Д. Педагогические основы среднего образования взрослых. – М., 1985.
145. Марон А. Е. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых // Образование взрослых на рубеже веков: Вопросы методологии, теории и практики / Науч. ред. В. И. Подобед. – СПб., 2000. – Т. IV. – Кн. 1.
146. Материалы V Гамбургской конференции по образованию взрослых // Непрерывное образование. – Нижний Новгород, 1999.
147. Матушанский Г. К концептуальным основам системы непрерывного образования вузовских преподавателей // Вестник высшей школы «ALMA MATER», 2000, №11, с. 40-41.
148. Мельничук О., Яковлева А. Модель специалиста (к вопросу об образовании) / Высшее образование в России, 2000, №5, С. 19.
149. Методологические основы педагогики взрослых. Краткие тезисы докл. на конф. 13-15 декабря 1972 г. Под общ. ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина. – Л., 1972. – 93 с.
150. Методы в деле повышения квалификации. Материалы научно-практической конференции. Андрагогика. Ч. 1,2. – Талин, 1986.
151. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: МПС Соц. ин-т, 1998. – 216 с.
152. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М.: Сентябрь, 1999. – 192 с.
153. Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. – М.: Просвещение, 1981. – 345 с.
154. На путях к педагогическому самообразованию. Вып. 1-3. / Под ред. М. М. Рубинштейна. – М., 1987. – 97 с.
155. Назарова О. Л. Модель самообразовательной деятельности студентов // Специалист.- 1998. №9. С. 15.
156. Наумов Ю. К. Активность субъекта в познании. - М.: Мысль, 1969. 135 с.
157. Немов Р. С. Психология. – М.: ВЛАДОС, 1997. – Кн. 1. – 608 с.
158. Неходкий А., Лябах Б. Один из путей активизации самостоятельной работы студентов // Альма-матер. - 1996. №3. С.36.
159. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в Вузе. - М., 1997.
160. Никандров Н. Д. Школьное дело в США: Перспективы 2000 г. // Советская педагогика. – 1991. - №11. – С. 111-114.
161. Никитин Э. М., Ситник А. П., Савенкова И. Э., Крупина И. В. Андрагогика: история и современность. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 125 с.

162. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Минск: Изд-во Скакун, 1998.
163. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. – М., 2000.
164. Новичков В. Б. Путь к мастерству - самообразование // Вестник средней школы. -1990. №1. с.3.
165. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы. Сборник документов и материалов. – М., 1984. – С. 9-10.
166. Образование взрослых // Перспективы: Вопросы образования (ЮНЕСКО). – 1982. - №1, 2.
167. Образование взрослых и прогресс. Институт международного сотрудничества. – Бонн, 1994.
168. Образование взрослых и социальные перемены. Изложение материалов проекта Совета Европы. «Образование взрослых, социальные перемены». Подготовлено В. Г. Онушкиным. – СПб., 1993.
169. Образование взрослых как социальный институт / Под ред. Е. П. Тонконогой, В. И. Подобеда. – СПб.: ИОВ РАО, 1999. – 216 с.
170. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. Т. 1. Кн. 5, СПб. – 2000. – 187 с.
171. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз. / Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб., 1998. – 161 с.
172. Обучение в вечерней школе / Под ред. Е. П. Тонконогой. – М., 1976.
173. Овсянников В. И. Заочное и дистанционное образование: близнецы или антиподы? // Открытое образование, 2002, №2, С. 64-73
174. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990
175. Онушкин В. Г., Глейзер Г. Д. Цикловое обучение в вечерней школе // Советская педагогика. – 1988. - №1. – С. 56-61.
176. Онушкин В. Г., Кулюткин Ю. Н. Образование взрослых как предмет исследования. – Сов. Педагогика, 1984, №6. – 86-94 с.
177. Онушкин В. Г., Огарев Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб. – Воронеж: ИОВ РАО, 1995. – 232 с.
178. Орлов В. А., Лебедева В. П. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды / Стандарты и Мониторинг в образовании, 2000, №4, С. 20.
179. Оробинский А. М. Дистанционное самообразование как эффективная форма повышения квалификации преподавателя вуза // Вестник Донского технического университета, 2001, Т. 1., № 2. – С. 128.
180. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1984. - №1.
181. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

- 182.** Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б. С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990.
- 183.** Першина Е. В. Исследование проблем организации обучения в школах взрослых. – Л., 1972. – С. 14
- 184.** Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: МГУ, 1989. – 216 с.;
- 185.** Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во Московского университета, 1982. – 168 с.
- 186.** Петровский А. В. К психологии активности человека // Вопросы психологии. 1975. № 3. С. 26-38.
- 187.** Пидкасистый П. И., Фридман Л. М. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. - М., 1999.
- 188.** Пидкасистый П. И. Проблема самообразования в педагогической теории // Методологические основы педагогики взрослых: краткие тезисы докладов на конференции (13-15 декабря 1972 г.). Под общ. ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина. – Л., 1972. – 93 с. – С. 18-19
- 189.** Полат Е. С. Дистанционное обучение. – М., 1998.
- 190.** Положение об экстернате в государственных высших учебных заведениях РФ. – М., 1993.
- 191.** Положение об экстернате в Ставропольском государственном университете. – Ставрополь, 1999.
- 192.** Программа «Основы андрагогики». – М., 1997.
- 193.** Психология делового преуспевания. - М/. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.
- 194.** Рабочая книга андрагога / Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб – Тюмень, 2000. – 198 с.
- 195.** Радлинской Е. Р. Просвещение взрослых. – Варшава, 1964. – С. 100
- 196.** Развитие образования в России. Национальный доклад / Отв. ред. Э. Д. Днепров. – М., 1992.
- 197.** Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева и Е. И. Степановой. – М.: Педагогика, 1972. – 280 с.
- 198.** Ретер Д. Способность к обучению взрослых.// Вопросы психологии. – 1985, №1.
- 199.** Реформа развития высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО. – Франция, 1996.
- 200.** Рубанов В. Г. Преемственность в развитии субъекта науки как социального феномена (Философско-социологический анализ): Дис. ... д-ра филос. Наук. – Томск, 1993
- 201.** Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.

- 202.** Рудневский Е. В. (Новосибирск) Коррекционно-диагностическая концепция переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров / Повышение квалификации и переподготовки кадров как фактор развития общеобразовательной школы: материалы Всероссийской научно-практической конференции (18-19 декабря 1996 г.) – Кемерово, 1996.
- 203.** Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. – Л., 1979.
- 204.** Сборник учебно-методических материалов к текущей аттестации для студентов обучающихся в форме экстерната по специальностям «Педагогика и психология», «Педагогика и методика начального образования», «Дошкольная педагогика и психология». – Ставрополь, 2001.
- 205.** Сенге Р. М. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. – М., 1999.
- 206.** Сергеев Н. К. Учебно-научно-педагогический комплекс как форма реализации непрерывного педагогического образования / Н. К. Сергеев // Педагогическое образование и наука. – 2001, № 2. – С. 47.
- 207.** Сериков Г. Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности. – Иркутск, 1985.
- 208.** Ситник А. П. Методические комплексы тренинга. – М., 1996.
- 209.** Ситник А. П. Социально-педагогические подходы к организации образования взрослых / В сб. Развитие дополнительного педагогического образования в России: проблемы и перспективы. Материалы юбилейной НПК. – М., 1998. – 104-105 с.
- 210.** Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М., 1995.
- 211.** Словарь русского языка: В 4 т. – М., 1988. – Т. 4.
- 212.** Соколов Э. К вопросу о региональной политике государства в области высшего образования // ALMA MATER, 1999, №12, С. 8-10.
- 213.** Солодова Е. А. Перспективы развития высшего образования России на основе математического моделирования / Стандарты и Мониторинг в образовании, 2000, №5, С. 9.
- 214.** Соломоник А. Б. Об определении предмета дидактики взрослых // Методологические основы педагогики взрослых: краткие тезисы докладов на конференции (13-15 декабря 1972 г.). Под общ. ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина. – Л., 1972. – 93 с. – С. 12-13.
- 215.** Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество // Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. Пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
- 216.** Социально-экономические проблемы образования взрослых. / Под ред. В. Г. Онушкина. – Л., 1980. – 85 с.

- 217.** Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М., 1998.
- 218.** Степанова Е. И. Роль обучения в развитии интеллекта взрослых // Методологические основы педагогики взрослых: краткие тезисы докладов на конференции (13-15 декабря 1972 г.). Под общ. ред. А. В. Даринского и Ю. Н. Кулюткина. – Л., 1972. – 93 с.
- 219.** Степанюк А. В. Дидактические условия вооружения учащихся общими методами научного познания. Автореф. дисс.... канд. пед. наук. - Киев, 1985. – 24 с.
- 220.** Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники. – М., 1995.
- 221.** Суворинов А. В., Осин А. В. Мультимедиа-среда образования в эпохе глобальных компьютерных технологий // Проблемы информатизации высшей школы. – 1998. - № 1- 2; (11-12).
- 222.** Тесля Е. Самосовершенствование учителя // Высшее образование в России.- 2000. №6.
- 223.** Ткаченко Е. В. О проблемных вопросах российского образования на современном этапе // Вестник Челябинского пед. университета. Серия 10, 2001, 3 1. – С. 11.
- 224.** Тонконогая Е. П. Дидактические особенности урока в вечерней школе. – М., 1984.
- 225.** Условия приема на экстернат в Ставропольском государственном университете. – Ставрополь, 2001.
- 226.** Успенский В. Б., Чернявская А. П. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 176 с.
- 227.** Устав Ставропольского государственного университета. – Ставрополь, 1998.
- 228.** Учебная деятельность и развитие познавательной сферы личности учащихся. Сб. научн. трудов, - Волгоград: Волг. ГПЦ, 1991. – 135 с.
- 229.** Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. – ЮНЕСКО, Париж, 1998.
- 230.** Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1953. Т. 2. – С. 539.
- 231.** Федеральный закон № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».
- 232.** Федеральный закон. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании». – М.: Изд-во «Ось-89», 1998.
- 233.** Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Фельдштейн Д. И.

- М.: Изд-во Московского психолого-социального института: Флинта, 1999. – 672 с.
- 234.** Филиппов В. М., Тихомиров В. П. (Ред.) Открытое образование – стратегия развития XXI века для России. – М., 2000.
- 235.** Филиппова Л. Д. Высшая школа США. – М., 1981
- 236.** Флит Н. В. Школа в России в конце XIX – начале XX вв. государственные и частные гимназии, прогимназии, домашнее обучение, экстернат: Метод. пособие / Н. В. Флит. – Ленинград, 1997.
- 237.** Хорошкевич Н. Г. Российская система образования: инновации в вузах // Социология образования, 2001, №11. – С. 53-55.
- 238.** Чапоргина Н. А. Теоретическая модель последипломного педагогического образования // Педагогическое образование и наука, 2002, № 3. – С. 46-54.
- 239.** Чернявская Г. К. Трудный путь к самому себе. – М., 1998.
- 240.** Шатуновский В., Шатуновская В., Лебович З. О самостоятельной работе студентов: Обзор // Вестник высшей школы. – 1990. №1. с.63-72.
- 241.** Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
- 242.** Шевченко В. М. Педагогическое самообразование: путь к мастерству // Вестник средней школы- 1990. № 4. С.36.
- 243.** Штейнберг В. Э. Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука, 2001, № 4. – С. 20-30.
- 244.** Шуклина Е. А. Самообразование как социологическая проблема. Дис. канд. филос. наук, Екатеринбург, 1995 С. 3.
- 245.** Шукшунов В. Е., Взятышев В. Ф., Романова Л. И. Через развитие образования к новой России. – М., 1993.
- 246.** Шуллер Т. Какие формы «больше» означают «лучше»? Продолженное образование или непрерывное обучение. // Социология образования, 2001, № 11. – С. 57-59.
- 247.** Щедровский Г. П. Педагогика и логика: Система педагогических исследований. – М., 1993.
- 248.** Щенников С. Тенденции социально-экономического развития и ОДО взрослых // Вестник высшей школы. 2002, № 7. – С. 21-28.
- 249.** Ядов В. А. О диспозициях регуляции социального поведения личности / Методологические проблемы социальной педагогики. – М., 1975.

**Отражение различных аспектов самообразования
в педагогической науке**

Ученые-исследователи	Отражаемые аспекты самообразования		
	Определение	Готовность к самообразованию	Самообразовательная деятельность
А.К.Громцева	Целенаправленная, систематическая, управляемая самим учащимся познавательная деятельность, необходимая для совершенствования его образования	Овладение личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности	Виды: - политическое самообразование; - общее самообразование; - самообразование в связи с профессией; - самообразование, связанное с развитием способностей; - самообразование, обусловленное любительским занятием; - самообразование, связанное с самовоспитанием.
Г.Н.Сериков	Средство поиска и усвоения социального опыта, с помощью которого человек может осуществить собственное воспитание, образование, развитие и профессиональную подготовку в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами	Основные характеристики личности, опираясь на которые она может организовывать и осуществлять самообразование. Компоненты: эмоционально-личностный аппарат; умение личности работать с основными источниками информации; организационно-управленческие умения.	Самообразование не сводится к определенному аспекту индивидуальной деятельности, а является компонентом системных взаимоотношений личности с другими людьми, с которыми она взаимодействует. Самообразование – неотъемлемая часть целостной деятельности каждого человека.
Б.Ф.	Самообразова-	Готовность к самообразова-	Активная позна-

Райский	<p>ние – это овладение знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий (чем заниматься), объема и источников познания, установления продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора формы удовлетворения познавательных потребностей и интересов. Самообразование может рассматриваться как направление самовоспитания.</p>	<p>нию – внутреннее состояние, которое позволяет успешно осуществлять данную деятельность при наличии соответствующих внешних условий, а в ряде случаев – и создавать самому условия, необходимые для успешного решения задачи. Состав: глубокие и прочные общеобразовательные, политехнические и профессиональные знания, используемые в качестве фундамента самостоятельной познавательной деятельности; действенность мотивов, побуждающих личность к непрерывному образованию; развитые навыки самостоятельного овладения знаниями и умениями при использовании различных источников и в различных формах самообразования (чтения, слушания, наблюдения, эксперимента и др.); сформированность операций умственной деятельности, видения проблем, выбора путей их решения.</p>	<p>вательная деятельность, протекающая по личной инициативе человека, дополнительно к его основному занятию, в форме индивидуальной самостоятельной работы по овладению знаниями в коллективных формах - кружках, лекториях, народных университетах и др.</p>
---------	---	--	---

Приложение 2

ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЖИМА ДНЯ

«Принципы и правила планирования времени»

Чтобы правильно выполнять свои функции и достичь своих целей, вы должны ясно представлять себе, насколько ограничен ваш бюджет времени. Планирование представляет собой проект процессов труда на предстоящий временной период. Мы планируем не только наши профессиональные и личные цели, но и текущую, связанную с работой нагрузку, чтобы лучше справиться с принятием, отклонением или откладыванием новых задач и требований. Таким образом, чем лучше мы представляем свой временной бюджет и совокупность своих задач, тем больше мы готовы перепоручить менее важные дела, уменьшать их число или отодвигать на более поздние сроки.

Чтобы вас не отпугивало обилие нижеследующих правил планирования времени, предлагаем вам десять, наиболее важных, с нашей точки зрения, принципов, которые вам необходимо применять в своей практике.

1. Составляйте план лишь на определенную часть своего рабочего времени, как показывает опыт, лучше всего на 60%.
2. Фиксируйте в планах результаты или цели (конечное состояние), а не просто какие-либо действия.
3. Задавайте точные временные нормы, предусматривайте в своем плане ровно столько времени на то или иное дело, сколько оно действительно требует.
4. Устанавливайте точные сроки исполнения для всех видов деятельности. Таким образом, вы приучите себя самодисциплине, избегайте нерешительности, промедления и откладывания дел.
5. Точно определяйте, какому делу, и какого рода приоритеты вы отдаете.
6. Учитесь отличать важнейшее от спешного и избавляйтесь от «тирании» спешных дел.
7. С самого начала устанавливайте в своих планах, какую работу вы должны выполнять лично, а какую можно перепоручить.
8. Оставляйте определенный процент своего времени в качестве резерва для неожиданных посетителей, телефонных разговоров, кризисов или на случай недооценки продолжительности отдельных дел и старайтесь сократить количество и объем «помех» вашего времени.
9. Планируйте и используйте с толком свое свободное время, которое уходит на поездки и ожидания. Здесь вам поможет дневник времени, в котором вы фиксируете все самое важное.
10. Резервируйте определенную часть своего времени для плановой работы, а также для повышения квалификации. Если это время теряется в повседневных делах, позаботьтесь о том, чтобы восполнить потери на следующей неделе.

Приемы рационального распределения и расходования времени

Самое ценное, что ежедневно уходит от нас, что мы безвозвратно теряем, — это время. Его не удастся восстановить. Рационально используя время, вы

управляете собой, своей деятельностью и жизнью. Рационально использовать время вам помогут следующие рекомендации:

- разделите время на несколько категорий:

1-я — время, посвященное делу, которое вы считаете главным для себя;

2-я — время, затрачиваемое на необходимые, но малопродуктивные виды деятельности;

3-я — нерационально использованное, «бросовое» время (поездки на транспорте, переезды в процессе командировок, стояние в очереди, обеденное время и др.);

- попытайтесь установить, сколько часов в сутки вы можете продуктивно работать. Старайтесь не выходить из этих рамок;
- систематически хронометрируйте расход вашего времени;
- проводите анализ того, как его можно разумно, рационально использовать;
- хотя бы периодически хронометрируйте и анализируйте, где ваши главные потери времени;
- главным делам отводите лучшее время суток;
- чередуйте время труда и отдыха;
- отдыхайте, пока не успели устать. Устраивайте перерывы в работе до того, как почувствуете утомление. Если оно все-таки наступило, тотчас прекращайте работу и отдыхайте;
- рационально используйте непродуктивные затраты времени (поездки в транспорте, очереди, командировки и др.);
- комбинируйте утомительные задания с приятными;
- старайтесь не работать «в пожарном режиме»; сводите к минимуму срочные поручения;
- учитывайте в работе ваш индивидуальный биологический ритм: кто вы — «жаворонок» или «сова»?
- анализируя причины невыполнения планов (задень, неделю, месяц, год), определите, где и почему вы нерационально расходовали время;
- не берите на себя обязательств, которые отнимут у вас много времени, но мешают выполнению вашего главного дела.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Приложение 3

ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Памятка рациональной организации учебного труда

Учись рационально организовывать свою работу.

1. Начиная работу отдохнувшим. Лучше всего обеспечивает отдых сон или 1,5—2-часовое пребывание на воздухе (игры, прогулки, спорт). Но не больше, иначе опять устанешь.
2. Прежде чем начинать работу, дай себе отчет, что ты должен сделать, сколько это должно занять времени, наметь порядок работы.
3. Намечая график работы, помни, что наиболее высокая производительность труда наступает через 20—30 минут после начала работы.
Более сложную работу целесообразно выполнять именно в это время.
Более простую и интересную—в конце. Но если ты трудно вработываешься, то тогда целесообразно начинать работу с более интересной.
4. Приготовь все, что понадобится для работы.
5. Старайся в процессе работы придерживаться намеченного графика.
6. Первый час работы можно работать без перерыва, в последующее время должны быть перерывы через 40—50 минут напряженной работы. Перерыв — 5—10 минут, в процессе его хороши физические упражнения. Не делай отдых продолжительным, это может снизить работоспособность.
7. Выполненное задание убери со стола, чтобы оно не мешало.
8. Если какое-либо из заданий не можешь выполнить сразу, не расстраивайся, отложи его, попытайся сделать его через некоторое время.

Учись рационально работать над заданиями для самостоятельной работы

1. Прежде, чем примешься за выполнение задания, четко сформулируй для себя цель, которую будет преследовать твоя работа. Самостоятельно добиваться достижения определенной цели в своей работе намного увлекательней, чем просто «учить уроки».
2. Формулируя цель, дай себе отчет, что тебе должно дать выполнение задания, к которому ты приступаешь (например, ты знаешь вводные слова, но не всегда выделяешь их запятыми, особенно когда они стоят в середине; при выполнении заданного упражнения особое внимание обращай на эти случаи, а может, целесообразно дополнительно выполнить еще несколько примеров).
3. После формулирования цели работы не торопись обращаться к учебнику (может, ты и самостоятельно справишься с ней). Вспомни, что ты знаешь по этому вопросу, что читал, что слышал. Просмотри записи в тетради, они помогут тебе восстановить объяснение учителя.
Это поможет тебе четко представить, каких знаний тебе недостает для решения познавательной цели, чем тебе может помочь учебник (а может, лучше другое руководство, справочник).
4. Обращайся к учебнику лишь с определенной целью. Работай с ним эконо-

номно. Если содержание материала громоздко, но ты его понял на уроке, учебник должен тебе помочь закрепить его.

В ином случае при чтении учебника обращай особое внимание на тот материал, который при предварительном восстановлении был забыт тобой. Подчеркни то, что представляется особенно важным.

Вместо повторного чтения или рассказывания рекомендуем ответить на вопросы к параграфу, прочитать эту же тему по другому учебнику, пособию. Сравни их по содержанию.

5. Попытайся восстановить путем составления плана все основные положения изучаемого материала, полученного из разных источников. Вычлени из него главную идею, смысл.

6. Если тебе нужно выполнить упражнение, решить задачу, теоретический материал повторяй не до выполнения задания и не после него, а в процессе работы над ним, осмысливая под углом зрения теоретических положений ход всех своих действий. Попытайся сформулировать правило, закон таким образом, чтобы он помогал тебе в определении действий при выполнении упражнения (это значит составить алгоритм действия).

7. При выполнении учебных заданий прибегай к чтению дополнительной литературы, лучше всего при этом выделить одно основное пособие, над которым будешь работать систематически, к другим же прибегай по мере надобности.

8. При работе над темой доклада, сочинения, выступления.

а) подумай сначала над замыслом работы, восстанови то, что ты знаешь по теме, дай отчет, чего недостает (если можешь, составь план работы согласно замыслу);

б) подбери литературу с помощью каталога, библиотекаря, учителя;

в) выдели среди них основную;

г) приступай к общему (беглому) знакомству со всей литературой;

д) уточни после этого план доклада (сочинения, выступления);

е) отбери материал к каждому пункту плана (работай сразу с несколькими источниками). Выпиши главное;

ж) составь черновик, выдерживая логику плана, используя отобранный материал;

з) сократи работу.

Учись всегда контролировать свою работу.

1. Старайся всегда сам исправить свои ошибки.

2. Лучшая проверка усвоения материала — пересказ его своему товарищу.

3. Как можно больше и чаще передавай свои знания другим.

Принципы и правила самообразования

1. Постоянно осмысливайте не только то, что делаете, но и то, как делаете. Обращайте внимание на эффективные приемы и методы работы, позволяющие хорошо выполнить поставленную задачу.

2. Развивайте способности к самоанализу. Стремитесь лучше понять себя, оценить свои сильные и слабые качества. Опирайтесь на сильные и постоянно совершенствуйте слабые стороны своей личности.

3. Определяйте цели для года, месяца, недели, дня. Поставили цель — идите к

- ней, добиваясь ее.
4. Планируйте то, чего должны достичь, сделать сегодня, завтра, в течение недели, в перспективе.
 5. Планируя, учитывайте время, устанавливайте реальные сроки достижения цели. «Учитывать время — значит дольше жить» (А. Гастев).
 6. Приступайте к делу сразу, «без раскачки».
 7. Приступив к делу, сосредоточьтесь на главном, не отвлекайтесь на второстепенное.
 8. «Жертвуйте низшими целями ради достижения высших» (Л. Толстой «Правила жизни»).
 9. Заставьте «ум свой действовать со всею ему возможною силою» (Л. Толстой). Не допускайте утомленности, меняйте виды занятий, придумывайте для себя стимулы.
 10. Периодически хронометрируйте время, ищите резервы времени. Выработайте навыки, способствующие быстрому чтению и анализу поступающей информации. Старайтесь освободиться от привычек, ведущих к непроизводительной трате времени («пустых» разговоров по телефону, просмотра ненужных телевизионных программ и т. п.).
 11. Каждый вечер давайте самоотчет в своих делах и поступках.
 12. Ведите дневник, в котором стремитесь анализировать причины своих успехов и неудач.
 13. Не отчаивайтесь и не успокаивайтесь в случае временных неудач. В случае неудачи ищите новый подход, метод, средство, новый «ключ к решению задачи». Помните: оптимизм и вера в успех — залог успеха.
 14. Чаще используйте самоприказы: «Я должен это сделать!», «Только вперед!» Внушайте себе: «Я способен на большее! Я решал и более сложные задачи!»
 15. Чаще обращайтесь к литературе, в которой содержатся рекомендации по вопросам самообразования и самовоспитания.

ПРОГРАММА ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ РАБОТЫ С УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

Работа с литературой. Техника скорочтения.

Этапы поиска информации

В процессе подготовки к деловым мероприятиям (совещанию, докладу и др.), в целях самообразования и саморазвития возникает необходимость оперативного поиска нужной информации. Весьма часто в этих случаях люди обращаются к литературным источникам. Наиболее характерными этапами и действиями при этом являются:

- поиск нужной информации в соответствующих справочных изданиях (энциклопедиях, словарях);
- нахождение интересующего вопроса в соответствующих учебниках и учебных курсах;
- работа с информационно-библиографическими изданиями;
- поиск нужной литературы путем просмотра соответствующих каталогов в читальных залах крупных библиотек; при этом, начинать следует с систематических каталогов, а затем переходить к алфавитно-предметным.

Учись работать с книгой

(монографией, статьей, учебным пособием).

1. Сначала бегло просмотри содержание всей книги (статьи, монографии). Дай себе отчет, насколько этот материал тебе нужен, на какие вопросы он поможет тебе ответить.
2. Приступай к вдумчивому сплошному чтению.
3. При чтении:
 - а) отмечай основные идеи (мысленно или карандашом);
 - б) следи, как они развиваются, доказываются (нет ли своего материала для подтверждения или, наоборот, опровержения их, попытайся их сопоставить с теми знаниями, которые у тебя есть);
 - в) эти «смысловые единицы», «опорные пункты» можешь пронумеровать (потом выписать);
 - г) дай себе отчет о связи между этими «единицами», выдели главные из них, второстепенные, уясни их последовательность, реши, насколько она удачна;
 - д) дай отчет в основной, ведущей идее работы. Вырази свое отношение к ней.
4. При сложном материале нужно еще раз вернуться к вторичному просмотру наиболее трудных мест, выкладок, доказательств. Целесообразно проделать их самому на бумаге.
5. Для самоконтроля правильности понимания усвоенных идей рекомендуем проделать упражнения, решить задачу.
6. В конце работы, если нет смысла конспектировать ее содержание, хорошо сделать записи основных идей.
7. При самостоятельной работе над материалом не увлекайся фактами, не стремись все их запомнить. Знай, что основной смысл твоей работы заключается в овладении новыми идеями, которые ты всегда можешь иллюстрировать своими примерами.

Цели и мотивы «делового» чтения

Наиболее характерными целями «утилитарного» чтения являются:

- получение общего знакомства с книгой;
- понимание сути концепции автора;
- критический анализ прочитанного;
- извлечение наиболее ценной информации, выписки нужного материала;
- усвоение прочитанного материала с учебными целями (например, в ходе подготовки к экзамену);
- группировка, классификация прочитанного материала;
- необходимость интерпретации, комментирования прочитанной книги;
- чтение с целью подготовки выступления, доклада;
- необходимость рецензирования, «правки» прочитанного и др.

Для каждого конкретного случая процедура и приемы деятельности в ходе чтения будут различаться. В одних случаях (получение общего знакомства с книгой) скорость чтения должна быть максимальной, в других (например, в случае редактирования) — главное не быстрота, а критическое осмысление прочитанного. Поэтому, всякий раз приступая к чтению книги, статьи, деловой бумаги, необходимо поставить вопрос: каковы цели вашей работы? В зависимости от этого следует конструктивно отобрать приемы, средства, а также определить скорость чтения.

Для лучшего осмысления какой-то проблемы не следует сразу искать ответ в книгах. Лучше начать с собственных размышлений, чтобы развить независимый, оригинальный подход к решению той или иной проблемы. После этого необходимо обратиться к соответствующей литературе. Для понимания сложного текста необходимо прочитать его не один раз.

Первое чтение дает возможность уловить цели и общий ход мыслей автора.

Второе позволяет взглянуть на прочитанное более критично и углубиться в его суть.

В третий раз будет полезно сделать выписки, выводы из прочитанного.

При чтении важно помнить, на что вы опираетесь: на память, логику или интуицию? Чем больше интеллектуальных и эмоциональных качеств задействовано в процессе чтения, тем оно активнее и продуктивнее.

Для углубленного понимания специальной литературы важно систематически использовать справочники и словари. Чем больше новых понятий в ходе чтения будет усвоено, тем оно продуктивнее, тем больше возможностей понять сложный текст.

Критическое отношение к прочитанному начинается с постановки вопроса самому себе: насколько убедительно то, что излагает автор? Нельзя ли то же самое изложить доказательнее, эмоциональнее, интереснее?

Необходимо сравнить только что прочитанное с тем, что вы читали раньше. Какая из прочитанных книг на эту тему импонирует больше и почему? Полезно обсудить прочитанное с человеком, чья позиция вам интересна. Целесообразно также свои критические мысли, суждения о прочитанном записать сразу же по прочтении книги.

Приемы и правила динамического чтения и скорочтения

Динамическое чтение — это чтение на основе целенаправленного применения системы приемов (правил), повышающих темп (скорость чтения) и его продуктивность.

Скорость считывания текста зависит от длительности фиксации внимания на отдельных словах, от объема узнавания информации считываемого материала, особенностей памяти, мышления, особенностей личности. Зависит она также и от особенностей текста, освещения, наличия помех и иных условий работы.

Для увеличения скорости чтения необходимо использовать следующие приемы и правила:

- не читайте все подряд с одинаковой скоростью. Информативность, смысловая значимость текста далее на двух отдельных страницах может быть различной;
- читая, мобилизуйте свое внимание, мышление, память. Постоянно ориентируйтесь на цель, ради которой вы взяли в руки книгу;
- мысленно расчленяйте, структурируйте материал на:

- 1) фактологический,
- 2) теоретический,
- 3) практический (вопросы прикладного характера);

- акцентируйте внимание и анализируйте главное в тексте — то, что соответствует целям чтения;
- читая, старайтесь не проговаривать слова (не шевелить языком и губами). Для предотвращения «вокализации» (проговаривания текста про себя) можно держать в зубах карандаш. Это повышает быстроту чтения, поскольку скорость мышления, обеспечиваемая «чтением только глазами», гораздо выше, чем скорость проговаривания текста;
- наращивая скорость чтения — сканирования, постепенно учитесь одновременно схватывать и осознавать смысл:

- 1) нескольких слов,
- 2) строки,
- 3) предложения,
- 4) целого абзаца;

- постоянно расширяйте словарный запас, от этого во многом зависит понимание текста. Если понимания текста нет, то его нельзя считать прочитанным;
- приучайте себя не возвращаться к прочитанному, пытаясь понять содержание текста после первого его прочтения.

Следует также определить: каковы ваши типичные недостатки в области культуры чтения и скорочтения. Работу над собой необходимо начинать со «слабого звена». При этом важно постоянно контролировать себя: увеличивается ли скорость чтения, за счет каких приемов? Затем следует перейти к преодолению следующего недостатка и т. д.

Если прогресс в чтении будет недостаточен, следует дополнительно изучить литературу по скорочтению, динамическому чтению (методическая литература прилагается).

Как быстро понять содержание документа

С помощью специальных методик обычную скорость чтения (500—600 слов в минуту) можно довести до 4000—5000 слов.

Скоро чтение дает даже более качественное усвоение текста, чем обычное чтение. Традиционная технология имеет серьезные недостатки, замедляющие скорость чтения:

- глаза постоянно возвращаются к уже прочитанному участку текста. Многие люди незаметно для себя один и тот же текст читают 2—3 раза;
- «прошептывание» и «бормотание» про себя читаемого текста;
- рассеянное внимание;
- отсутствие системы чтения;
- малое поле зрения при чтении;
- скептическое отношение к улучшению своих возможностей и отсутствие стремления к самосовершенствованию.

Приемы, позволяющие избавиться от недостатков чтения:

- постукивание карандашом по столу в определенном ритме (для устранения артикуляции);
- чтение с карандашом, зажатым в зубах (с теми же целями);
- использование «числовых пирамид». Три вертикальных ряда чисел образуют пирамиду. Фиксируя взгляд на цифрах верхнего ряда, необходимо распознавать одновременно числа, расположенные в расходящихся рядах;
- применение таблиц Шульте — разграфленного на 25 ячеек квадрата размером 20х25 см со вписанными в ячейки в беспорядке числами от 1 до 25. Необходимо быстро найти все цифры по порядку и «вернуться к началу»;
- фиксирование цифровых или буквенных сочетаний, воспринимаемых в течение короткого интервала времени (для увеличения точности восприятия текстового материала);
- созерцание «зеленой точки». Смысл приема состоит в том, чтобы каждый вечер созерцать страницу с зеленой точкой в центре и думать только о ней, отгоняя все остальные мысли (для улучшения способности сосредотачиваться);
- введение в процедуру чтения определенной системы (обратить внимание на заголовок, подзаголовки, просмотреть оглавление, список литературы и т. п. — все это помогает выделить основное содержание);
- при чтении газетных материалов усвоению текста помогают ответы на вопросы: Кто делает? Что? Когда? Почему? Где? Как? Еще одна эффективная методика позволяет запомнить 80% материала 8 часов спустя после его изучения (обычный уровень запоминания составляет 20%).

Методика включает 5 этапов:

- беглый просмотр текста для выявления его главной мысли;
- постановка вопросов, на которые следует искать ответы при чтении;
- пометки при чтении, выявляющие его структурную композицию;
- пересказ основных идей;
- повторный просмотр текста с акцентом на его основных идеях и внутренней структуре.