

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЯХ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

Continuing Education in the Life Strategies Adults

Irina Tarkhanova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Russian Federation

Irena Upeniece

Rīga Stradiņš University, Latvia

Voldemārs Arnis

Rīga Stradiņš University, Latvia

Abstract. *Developing the ability to independently design their lives, creating an image of your future is the key competence of the adult. In this paper we describe the research conducted by the authors factor of continuing education in the life strategies of modern adults. These statistics demonstrate the relationship value of education to solve the problems of adaptation to the new conditions of life.*

Keywords: *continuing education, adult education, life strategy.*

Введение

Introduction

В условиях постиндустриального общества размываются возрастные нормы, широко варьируется спектр жизненных социально стратифицированных моделей поведения, поэтому зрелость как жизненный этап, перестает характеризоваться модусом усвершенствования достигнутого и становится все более вариативной. На данном этапе современный человек не только экстерииоризирует накопленный опыт, ценности, установки, но и интерииоризирует смысловую составляющую новых для него видов деятельности и отношений, самостоятельно выбирая объекты для идентификации. В условиях активной социальной динамики взрослый вынужден постоянно корректировать, а иногда и создавать заново стратегию своей жизни. В последнее время в научных публикациях и программных документах все более чёткие очертания обретает идея о необходимости увеличения возможностей саморазвития взрослых граждан, в том числе и посредством расширения доступных им форм образования.

Образование позволяет взрослому не только адаптироваться к изменяющимся экономическим условиям и рынку труда, но и решает задачи культурного развития и самосовершенствования. Включаясь в течение жизни в различные образовательные практики, человек осуществляет пролонгированную поддержку своей социальной и профессиональной активности, интегрируется в новую динамичную социальную среду, повышает ресурсы самореализации.

Вместе с тем, сегодня существует явный разрыв между массовыми практиками и социальным опытом, приобретаемым взрослым человеком в образовательной среде. Эта проблема особенно актуальна для России, поскольку в её образовательной традиции обучающемуся любого возраста изначально задается роль познающего субъекта, то есть высокомотивированного на получение новых знаний и достижение образовательных результатов. Вместе с тем явно недостаточно внимания уделяется условиям, необходимым как для формирования познавательного интереса взрослых, так и для включения ими образовательных практик в свои жизненные стратегии.

Целью исследования, результаты которого отражает данная статья, являлось определение места непрерывного образования в жизненных стратегиях современных взрослых людей.

Материалы и методы исследования *Materials and methods*

Проведённое нами исследование базировалось на положениях субъектного подхода к исследованию проблем образования взрослого человека. В данном подходе основным фактором социализации личности выступает её активность и творчество, способность управлять процессом своей жизни.

В российской науке субъектный подход берет начало в работах С. Л. Рубенштейна (Рубенштейн, 1922). Им обобщены основные особенности деятельности: деятельность всегда совершается субъектом, то есть человеком; деятельность отражает взаимодействие субъекта с объектом и потому является реальной, предметной, содержательной, созидательной, а не чисто символической; деятельность всегда носит творческий характер и обладает высокой степенью самостоятельности; субъект в своей деятельности не только обнаруживается и проявляется, но и самосозидается, и самоопределяется.

Вопрос о человеке как субъекте жизнетворчества подробно рассматривался в трудах К. А. Абульхановой-Славской (Абульханова-Славская, 1991). В её работах присутствует общее определение стратегии

жизни, как принципиальной, реализуемой в различных жизненных условиях и обстоятельствах способности личности к соединению своей индивидуальности с требованиями социальной среды, к воспроизводству и развитию самости в условиях внешнего влияния. Отвечая на вопросы о возможности планирования, изменения и осмысления человеком своего жизненного пути, автор приходит к выводу о том, что жизненная стратегия вырабатывается личностью и складывается из важных решений, направленных на преодоление жизненных противоречий. С точки зрения типологии жизненных стратегий К. А. Абульханова-Славская предлагает в качестве её основания использовать критерий активности и пассивности личности. При этом активные стратегии могут основываться на преобладании либо инициативы, либо ответственности.

В американской психологии схожие идеи высказывались в теории самоопределения (Self-Determination Theory), обобщенной в работах Ричарда М. Райана и Эдварда Л. Деси (Ryan & Deci, 2000). Данная теория вводит в науку понятие самодетерминации, что даёт возможности для решения таких важных вопросов, как потребности личности, ценности, внутренние мотивы, индивидуальные различия понимания и оценки социального и психологического благополучия. Авторами предлагается выделять два типа жизненных стратегий: с преобладанием внешних и внутренних стремлений. Первому типу стратегий присуща ориентация на социальные установки и внешнюю оценку, для них характерен модус обладания, приоритеты таких ценностей, как социальное признание, внешняя привлекательность, материальные блага. Второй тип стратегий ориентирован на реализацию ценностей личностного роста, здоровья, привязанностей и, как следствие, характеризуется модусом служения.

В качестве основания для классификации жизненных стратегий также рассматриваются способы разрешения противоречий между требованиями социальной среды и привычным образом жизни человека (Rehunen, 1987). Данное основание классификации позволяет её автору сделать вывод, что при осознании неразрешимости данного конфликта личность использует стратегию отказа, которая отражается на жизненном пути в виде сужения социальных контактов; при осознании изменений жизненной ситуации чаще всего принимается стратегия приспособления, что чревато ограничением жизненной перспективы; при осознании необходимости преодоления жизненного конфликта возможно принятие стратегии развития, проявляющейся в поиске и овладении новыми сферами жизнедеятельности.

На наш взгляд, обобщением названных точек зрения может стать типология жизненных стратегий, основанная на преобладании одного из типов жизненных задач, стоящих перед личностью, – адаптации к

изменившейся ситуации или автономизации как механизма саморазвития. Именно такая дихотомия позволяет рассматривать образование как ресурс реализации жизненной стратегии: в зависимости от жизненной ситуации оно может стать для взрослого человека как средством адаптации, так и средством автономизации, во многом определять пересмотр или даже отказ от освоенного ранее опыта. Мы предлагаем объединить две позиции в определении содержания жизненных стратегий взрослых: личностно-ориентированную (автономизация) и социально-ориентированную (адаптация). При этом автономизирующая составляющая будет заключаться в стремлении взрослого выражать свои мысли, взгляды, суждения, претензии, осуществлять права, удовлетворять интересы, потребности, осваивать новые ценности, а адаптирующая составляющая будет выражаться в развитии социальной и профессиональной мобильности личности, формировании социальной идентичности и адекватности взрослых, содействию общественному прогрессу.

Данные теоретические позиции определили выбор методов исследования роли и места непрерывного образования в жизненных стратегиях взрослого человека. Основываясь на положениях субъектного подхода, для проведения исследования применялся алгоритм стратегического мышления: понимать текущую ситуацию, определить свои устремления и цели, выработать условия реализации оптимальной жизненной стратегии с опорой на имеющиеся или доступные для личности ресурсы.

Для анализа фактора образования в жизненной истории личности был использован метод биографического интервью. С целью выявления актуальных жизненных задач, направленных на адаптацию либо автономизацию, был применен метод диагностики локуса контроля Дж. Б. Роттера (Rotter, 1966) и модернизированная с учетом специфики исследования методика целеполагания «Дерево целей» (Askoff, 1978). Для идентификации барьеров, возникающих у взрослого человека на пути непрерывного образования был применен метод фокус-группы (Merton, 1956).

Исследование проводилось в г. Ярославле (РФ), в сентябре 2016 года. Выборка составила 446 человек, возраст испытуемых от 27 до 62 лет, соотношение лиц мужского и женского пола примерно равное.

Результаты и их обсуждение *Results and discussion*

Полученные в ходе исследования результаты показали, что большинство респондентов (89 %) реконструируют свой жизненный путь

по образовательным вехам: детский сад, школа, профессиональное образование. При этом получение профессионального образования (вне зависимости от его уровня) 35 % опрошенных представляется необходимым и достаточным условием для построения дальнейшей жизни, а 62 % считают его лишь базой, фундаментом для успешной карьеры, заявляя о своей нацеленности на дальнейшее образование и самообразование. Дополнительное профессиональное образование как обязательную инвестицию в карьеру отметили 54 % опрошенных. Дополнительное образование, не связанное с повышением профессиональной компетентности, считают важным для себя 32 % респондентов. Исходя из данных результатов, можно сделать вывод о том, что образование представляется взрослым важной частью жизненного пути, а стремление к непрерывному образованию и самообразованию можно назвать одной из современных тенденций.

Диагностика испытуемых с применением теста Дж. Б. Роттера показала, что в среднем по выборке преобладает экстернальный локус контроля (62 %). По теории Роттера, склонность к внешнему локусу контроля проявляется наряду с такими чертами характера, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, тревожность, подозрительность; организаторские способности у таких лиц минимальны, способность к общению с людьми понижена. Таким образом, для большинства взрослых характерны адаптивные жизненные стратегии, связанные с приспособлением к внешним условиям. В случае же выявления интернального локуса контроля, можно сказать, что такие люди более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленных целей, склонны к самоанализу, уравновешены, общительны, доброжелательны и независимы, а, значит, им в большей степени присущи автономизирующие жизненные стратегии.

Анализ эмпирической информации, полученной в ходе выполнения испытуемыми методики «Дерево целей», позволяет сделать вывод о том, что в жизненных планах респондентов преобладают потребности профессионального роста. При этом отмечены как потребности в профессиональном самосовершенствовании (горизонтальная ротация), так и потребности в профессиональном продвижении (вертикальная ротация: карьерный рост, рост заработка). Подавляющее большинство респондентов (74 %) связывают реализацию данных планов с обучением по программам повышения квалификации. Это означает, что стереотип, сформированный в сознании взрослых людей за последние 10-15 лет, достаточно прочно определяет понимание дополнительного профессионального образования как объективно необходимого. Следовательно, профессионально-трудовая деятельность составляет не только ценностно-мотивационное ядро

образовательного интереса, но и во многом определяет ведущий тип мотивации взрослых к получению непрерывного образования.

Вместе с тем, у ряда респондентов (37 %) выражены потребности в образовании как способе организации досуга: проведении времени с пользой, отдыхе от работы. И хотя данный вид потребностей выражен в гораздо меньшей степени, чем потребности роста в профессиональной сфере, их тоже следует учитывать в проектировании жизненных стратегий.

Проведенный корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал наличие статистически значимой взаимосвязи между низким уровнем значимости непрерывного образования и автономизирующей жизненной стратегией ($r=0,3135$; $p=0,001$), а также значимой связи между высоким уровнем значимости непрерывного образования и жизненной стратегией, ориентированной на адаптацию ($r=0,7432$; $p=0,005$). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что современные взрослые ценят непрерывное образование, в первую очередь, как ресурс приспособления к изменяющейся социальной, а чаще всего – профессиональной ситуации. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка воспринимаются взрослыми участниками образовательных отношений как способ усовершенствования наличествующих у них профессиональных компетенций; приобретения новых компетенций, позволяющих сменить вид профессиональной деятельности или повысить квалификацию или расширить возможности карьерного роста и увеличения заработка.

Интересным представляется и то, что у части опрошенных (9 %) вообще нет выраженных образовательных потребностей, как правило, эти люди вступают в образовательные практики в случае, если учиться «послало начальство», они же потребностей в обучении не имеют и воспринимают обучение как «бесполезное времяпрепровождение». Вероятно, такое понимание сохранилось с советских времен, когда повышение квалификации было чистой формальностью. К слову, во время обучения негативное отношение респондентов часто меняется, и на выпуске некоторые из них даже высказывают желание освоить еще какие-либо образовательные программы. Этот факт стал основанием для предположения о наличии неких барьеров, препятствующих формированию потребности современного взрослого человека в образовании и обучении. Для их идентификации была проведена фокус-группа с участниками опроса.

Результаты фокус-группы показали, что можно выделить факторы, существенно сдерживающие сегодня стремление состоявшейся личности к непрерывному образованию. Главным сдерживающим фактором для взрослого человека является нехватка времени – это основной барьер на пути к повышению квалификации, называемый нашими слушателями

(порядка 50 % участников фокус-группы). Нередко причиной отказа от обучения становятся сопутствующие этому процессу денежные затраты: данный фактор отметили около четверти опрошенных. По мнению отдельных участников фокус-группы, их уровень компетентности на данный момент является достаточным для эффективного выполнения профессиональных и социальных функций, и поэтому они не испытывают потребности в образовании. Наконец, интересным является тот факт, что 4 человека разочарованы в образовании в целом, их прошлый опыт свидетельствует о неэффективности и формальности образовательных практик, в качестве основного барьера они называют дискомфорт роли ученика. Следовательно, негативный образовательный опыт также можно назвать определенным барьером на пути к обучению в течение всей жизни.

Заключение *Conclusions*

Подводя итог представленному в статье исследованию, отметим, что общепризнанная мировая тенденция непрерывности образования человека, в основе которой лежит идея концепции обучения в течение всей жизни (Life Long Learning) нацелена на опережающее профессиональное и социальное саморазвитие. Данное исследование подтверждает ранее сделанные выводы о том, что непрерывное образование как практика социальной уверенности связана с недостаточной удовлетворенностью человека своим профессиональным и социальным статусом, а также с приоритетом адаптирующих стратегий в жизненных ценностях взрослого человека (Тарханова, 2015).

Несмотря на то, что идеи непрерывного образования развиваются в мире достаточно интенсивно и как педагогическая концепция, и как область образовательных практик, чаще всего это связано с активизацией адаптационных механизмов социализации (конкурентоспособность, профессиональная ротация, защита от возрастной дискриминации). Решение же специфических для взрослого человека задач автономизации при одновременном развитии социальности требует несколько иного взгляда на непрерывное образование, прежде всего, как на пространство «совместности» в обновлении жизненного опыта и как на способ нивелирования негативных альтернатив социализации.

Культивируемое сегодня развитие общекультурных компетенций личности не снимает противоречий индивидуализации и массовости образовательных практик, при этом взрослый человек лишается онтологической уверенности, не может оптимистически прогнозировать свою жизнь и карьеру. Культивирование в образовании взрослых модуса

«самореализации для себя» не способствует обретению человеком социальной уверенности, так необходимой для формирования современного гражданского общества.

Непрерывное образование действительно может играть существенную социальную роль, так как оно противостоит целому ряду десоциализирующих влияний, адекватно социальному и государственному заказам и условиям инновационного развития.

Анализ тенденций образовательной политики Российской Федерации и ряда других стран позволяет фиксировать поддержку как государством, так и обществом развития и распространения различных форм непрерывного образования. В свою очередь, непрерывное образование вносит существенный вклад в развитие гражданского общества, содействует широкому и демократичному профессиональному и культурному общению людей, находящихся на разных ступенях социальной лестницы.

Summary

The conclusion of the study: the value of continuing education is linked to dissatisfaction with the person of their professional and social status, as well as the priority of adaptation strategies in the life values of an adult. The Company expects continuing education development of civil society, promote cultural growth of the community, opportunities for social elevator socially weak groups.

Thus, the common system of continuous education today are associated with the activation of adaptive mechanisms of socialization (competitiveness, professional rotation, from age discrimination protection). The solution of problems of autonomy requires a slightly different view of the continuing education primarily as a space renovation experience and as a way to reduce the negative socialization alternatives.

Ссылки References

- Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). *Life Strategy*. Moscow: Thought.
- Ackoff, R. L. (1978). *The Art of Problem Solving*. John Wiley & Sons.
- Merton, K. (1956). The Fokused interview. *A Manual of Problems and Procedures by Robert K. Merton, Marjorie Fiske, Patricia L. Kendall. The Free Press, Glencoe, Illinois.*
- Pehunen, R. (1987). Problems of development and life strategies. *Psychology of personality and lifestyle*. Moscow. (pp 55-64).
- Rubinstein, S. L. (1922). The principle of creative self. *Scientific notes of the higher school in Odessa. T. 2. Odessa. (pp 148-154).*
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55. (pp. 68-78).
- Tarkhanova, I., & Yu. (2015). *The Socialization of adults by means of additional professional education: the thesis on competition of the doctor of pedagogical Sciences*. Kostroma. (pp 140-153).