

Психолог

Правильная ссылка на статью:

Брагина Е.В. — Преодоление барьеров в обучении взрослых учащихся: перспективы использования теории самодетерминации // Психолог. – 2023. – № 4. – С. 21 - 37. DOI: 10.25136/2409-8701.2023.4.43520 EDN: SLWARU URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=43520

Преодоление барьеров в обучении взрослых учащихся: перспективы использования теории самодетерминации

Брагина Елена Владимировна

научный консультант, дизайнер образовательных сред

199034, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6

✉ nedoeduru@yandex.ru



[Статья из рубрики "Психология и педагогика"](#)

DOI:

10.25136/2409-8701.2023.4.43520

EDN:

SLWARU

Дата направления статьи в редакцию:

07-07-2023

Дата публикации:

15-07-2023

Аннотация: Взрослые — быстрорастущая группа учащихся в системе российского высшего образования. Социально-демографический статус, морфологические и личностные особенности, а также специфика обучения взрослых создают для многих из них значительные препятствия для успешной учебы в высшей школе. В краткосрочной перспективе вузам предстоит переосмыслить свои образовательные программы, оценить ресурсы и реорганизовать образовательный процесс так, чтобы помочь взрослым студентам преодолеть эти препятствия и обеспечить их образовательные потребности. Успешное участие взрослых в дополнительном и непрерывном образовании, устранение барьеров в обучении — ключевые задачи современного вуза. Это исследование было проведено с использованием критического анализа литературы по проблеме обучения взрослых, чтобы ответить на три вопроса: 1) какие факторы и барьеры, влияющие на обучение взрослых, выделяются современными авторами? 2) какие мотивы присущи взрослым учащимся? 3) как преодолеть препятствия в обучении взрослых? По итогам проведенного исследования разработана классификация барьеров в обучении

взрослых. Выделены основные мотивы получения высшего образования взрослыми учащимися. Сделан вывод о необходимости гибких учебных программ и вспомогательных ресурсов, которые учащиеся могут приспособить к требованиям своей работы и жизни. На основании теории самодетерминации разработаны рекомендации по повышению вовлеченности взрослых учащихся в образовательный процесс.

Ключевые слова:

взрослые учащиеся, высшее образование, факторы, индивидуальные барьеры, ситуационные барьеры, социально-экономические барьеры, мотивация, вовлеченность, теория самодетерминации, эмпатия

1. Введение

Высшее образование на протяжении 20 века не раз подвергалось критике за то, что оно изолировано от жизни студентов и общества в целом [\[1\]](#). В своем программном эссе «Жизнь студентов» немецкий философ гуманист Вальтер Бенджамин пишет о «...разделенной природе высшего образования как гигантской игре в прятки, в которой студенты и преподаватели, каждый в своей собственной единой идентичности, постоянно проходят мимо, даже не видя друг друга» [\[2\]](#). Слова Бенджамина — критика практики преподавания в высшей школе Германии начала 20 века, но она справедлива и в отношении современного университета.

Высшее образование в России постоянно преобразуется, «захватывая функциональные, структурные, содержательные основы системы» [\[3, с. 30\]](#). Многолетний тренд преобразований — создание условий для развития индивидуальности студентов. Запрос на построение образовательного пути студента, в котором превалирует личностное начало и жизненные ориентиры, звучит в последнее время все отчетливее. Перед университетами и преподавателями ставится задача развития личностно-ориентированного образования, в рамках которого «радикально повышается требования к научному уровню и творческому потенциалу студентов» [\[4, с. 68\]](#). Но чтобы эту задачу решить, необходимо узнать своего студента, наконец «увидеть его».

Из всех наблюдаемых трансформаций в высшем образовании за последние 50 лет, вероятно, самые значимые изменения претерпели сами студенты. Финансово зависимый 18-летний выпускник средней школы, поступающий на очную форму обучения, уже не является типичным студентом университета. Более трети всех студентов в России старше 24 лет [\[5\]](#). В этом плане Россия уверенно следует трендам западных стран, где 30% студентов высших учебных заведений старше 30 лет; половина студентов уже имеют высшее образование и финансово независимы; почти 40 % работают полный рабочий день; у 27 % есть дети. Растущая вариативность студенческого контингента ставит перед вузами и преподавателями серьезную задачу — «обеспечить всеохватное и справедливое качественное образование и поощрять возможности обучения на протяжении всей жизни для всех учащихся».

Возраст — это маркер, указывающий дидактику на наличие объективных характеристик учащихся и проблем, которые он может испытывать в обучении. Ввиду социально-демографического статуса, морфологических и индивидуально-психологических особенностей, а также специфики обучения взрослых для многих из них, традиционные структура и организация высшего образования могут создавать значительные

препятствия для успешной учебы. Нельзя не отметить разнообразия форм и видов обучения в вузе сегодня, а также декларируемую готовность преподавателей к изменениям, но уровень индивидуализации обучения взрослых в российских вузах все еще невысок [4; 6; 7].

Требуется не только поиск ответа на вопрос о новых акцентах в дидактике высшей школы, но и активное переосмысление роли и позиции педагога в современном учебном процессе. Студенту, а тем более взрослому студенту, нужен не просто педагог-профессионал, а педагог-фасилитатор [8]. Понимание значимости трансформации методического мышления преподавателей вузов и высокого уровня их эмпатии для оптимизации личностно-ориентированного обучения взрослых актуализирует формирование технологий, позволяющих преподавателю развивать умения «видеть глазами другого, слушать ушами другого и чувствовать сердцем другого», воплощать эти умения в дизайне образовательных программ и курсов [9]. В этой связи понимание барьеров, влияющих на обучение взрослых учащихся, необходимо для разработки адекватного их потребностям образовательного дизайна.

В статье представлены отдельные результаты исследования проблемы разработки педагогической модели для расширения контекста обучения взрослых учащихся в системе высшего образования, проводимой автором в 2021-2023 годах. Данная статья с использованием критического анализа литературы по проблеме обучения взрослых в отечественном и зарубежном психолого-педагогическом дискурсе отвечает на три исследовательских вопроса:

- 1) какие факторы и барьеры, влияющие на обучение взрослых, выделяются современными авторами?
- 2) какие мотивы присущи взрослым учащимся?
- 3) как преодолеть препятствия в обучении взрослых учащихся?

2. Результаты

2.1 Взрослые учащиеся

Российский законодатель не дифференцирует студентов по возрастному признаку. Термины «взрослый» или «взрослый студент» в законе не определены. Студенты, согласно статье 33 Федерального закона от 29.12.2012 года N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон), — это все «лица, осваивающие образовательные программы среднего профессионального образования, программы бакалавриата, программы специалитета или программы магистратуры». Закон не устанавливает возрастные рамки для поступления в высшие учебные заведения, кроме наличия как минимум среднего общего образования для бакалавриата или высшего образования для магистратуры. Кроме того, обязанность учитывать возраст и здоровье студента фактически «предписывается» вузу статьей 34 Закона, так как он должен предоставлять «...условия для обучения с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья студентов», а также «...обучать их по индивидуальному учебному плану ...». Эта норма, однако, пока чаще всего получает свое развитие в локальных нормативных актах вузов, направленных на поддержку студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья либо одаренных студентов.

Студенты различаются по многим параметрам, причем профиль учащегося, включая его

психологические, морфологические и социально-демографические характеристики, по выражению Д.Х. Роуза и Н. Странмана «индивидуален, как ДНК или отпечатки пальцев» [9, с. 381]. Дифференциацию учащихся во многом обуславливают их морфологические особенности и нейроразнообразие в том смысле, что "[...] существуют явные различия в индивидуальных нейронных сетях, связанных с когнитивными процессами, которые влияют на то, как учащиеся обращают внимание, организуют и запоминают информацию" [10, с. 30]. Психофизиолог, доктор психологических наук А.Ю. Александров указывает: "... если два человека делают для внешнего наблюдателя одно и то же, но сформировано это одно и то же разными путями, то мозг работает в этих двух случаях совершенно по-разному. И память в этих двух случаях по-видимому совершенно разная ... хотя ученики делают что-то совершенно одинаково" [11, с. 6].

Развитие личности в период зрелости является одной из самых сложных психологических проблем. Неоднозначность терминологии, размытость временных границ и описаний этапов взрослости указывают на неразработанность данной проблемы [12]. В отечественной психологии средний возраст (зрелость) в основном изучался с точки зрения профессионально-личностного развития в русле акмеологии [13]. Имеется много возрастных периодизаций, которые мы не можем рассмотреть в рамках данной статьи, однако, как в отечественной, так и в зарубежной литературе «взрослые учащиеся» — это люди дееспособного возраста, социально зрелые от 25 лет и старше [14].

В рамках настоящего исследования не стоит задача подробного описания индивидуально-психологических особенностей взрослых студентов или изучения биологической, социальной и духовной взрослости. Со всей уверенностью, однако, можно согласиться с Эриком Эриксоном, что «разные периоды жизни ставят перед людьми определенные задачи развития и требуют от них овладения определенными умениями и навыками, чтобы получить положительный опыт и обрести душевное спокойствие на следующей стадии жизни» [15]. Соответственно, возраст непосредственно влияет на личностно-психологические характеристики студента и детерминирует его психологический статус. У учащихся разного возраста будут разные социально-эмоциональные установки и склонности, которые могут повлиять на их подходы к обучению и взаимодействие с учебным материалом, определять работу в группах, инициировать и поддерживать участие в обучении.

Взрослые учащиеся представляют собой социально-возрастную группу, которой довольно тяжело дать точное определение. В теории и практике андрагогики существуют разные определения понятия «взрослый» с социологической, педагогической и психологической точек зрения. При этом, разные авторы фокусируются на разных перспективах исследования данного феномена [16]. Некоторые зарубежные авторы определяют взрослых учащихся с точки зрения того, "кто участвует, а кто не участвует в образовании для взрослых", вплоть до таких детальных определений: "белый, принадлежащий к среднему классу, работающий, моложе и лучше образованный, чем не участвующий" [17, с. 583].

Другие авторы пытаются дать определение взрослым учащимся, проводя различие между ним и школьным образованием. Ведущим теоретиком андрагогики Малкольмом Ноулзом (1980, 1984) были выявлены характеристики взрослых учащихся. Крис Кеньон и Стюарт Хэйз в 2001 году, изложили шесть основных допущений теории обучения

взрослых Ноулза [18]. Согласно их трактовке, взрослым учащимся является тот, кто: автономен и самонаправлен; свободен в том, чтобы руководить собой; накопил фундамент жизненного опыта и знаний; ориентирован на релевантность и хочет видеть причину для того, чтобы чему-то научиться; больше ориентирован на проблемы, чем на предмет обучения; мотивирован к обучению внутренними факторами, а не внешними. При этом, даже если "люди могут записываться на одну и ту же программу, они приходят в учебное учреждение с разным опытом и ожиданиями" [12, с. 584]. Более того, утверждается, что "[не] двое [взрослых] воспринимайте мир таким же образом", и подчеркивает, что взрослые должны понимать, что они сами решают, что происходит с ними в ходе учебного мероприятия [там же]. Соответственно, ошибочно говорить о "неком среднем" взрослом учащемся. Возможно, именно это разнообразие взрослых учащихся делает их обучение и педагогическую поддержку обучению сложной, полезной и творческой деятельностью [12, с. 584].

2.2 Барьеры в обучении взрослых

Исследования, активно проводимые в последние 30 лет, выявили различные факторы, влияющие на участие взрослых в высшем образовании.

В литературе представлены различные классификации условий и факторов, влияющих на обучение взрослых на всех уровнях образования. При этом, в отечественной литературе такие исследования представлены мало; существуют отдельные исследования по проблемам и барьерам (препятствиям) обучения некоторых категорий студентов, в том числе с ограниченными возможностями здоровья [19]. Объединив результаты нескольких зарубежных исследований, нам удалось выявить наиболее распространенные классификации барьеров в обучении взрослых. Так, исследователь Кросс в 1981 году систематизировал препятствия, которые мешают взрослым участвовать в обучении следующим образом [20]: 1) ситуационные барьеры, возникающие из-за личной и семейной ситуации взрослого, такие как нехватка времени и финансовые ограничения; 2) диспозиционные барьеры, связанные с отношением, восприятием и ожиданиями взрослых, например, убеждение, что они слишком стары, чтобы учиться, или отсутствие уверенности или интереса; 3) институциональные барьеры из-за невосприимчивости образовательных учреждений или отсутствия гибкости в предлагаемых курсах и программах, таких как несоответствующее расписание или содержание учебных дисциплин.

В более позднем исследовании, проведенном в 1998 году консалтинговой компанией «Mathematica Policy Research», выявлены четыре основные препятствия для дальнейшего образования работающих взрослых [18]:

- нехватка времени для продолжения образования;
- семейные обязанности;
- планирование времени и место проведения обучения;
- стоимость образовательных курсов.

Г. Брюнинг и Г. Куван выявили ряд препятствий участия взрослых в непрерывном образовании [20], в том числе субъективные факторы (учебные интересы, социализация обучения), социальные факторы (среда, занятость, региональная принадлежность), структурные условия (организация и качество предложений), а также политические

условия (правовые нормы, программы поддержки). Авторы указали, что участие взрослых в образовании в значительной степени зависит от социально-экономического, политического и культурного контекста, который варьируется от страны к стране.

В отчете «Adult Learners in Higher Education Barriers to Success and Strategies to Improve Results» за 2007 год указаны основные препятствия, с которыми сталкиваются взрослые учащиеся, «пытаясь получить дипломы, имеющие ценность на рынке труда» [\[19\]](#). Чем большее влияние тех или иных факторов испытывает человек, тем меньше вероятность того, что он будет готов к обучению в вузе:

- 1) поддержка семьи — те студенты, чьи родители или супруги не проявляли интереса к их предыдущему и настоящему образовательному опыту, с меньшей вероятностью пойдут учиться в зрелом возрасте;
- 2) образовательный опыт — взрослые, не имевшие успехов в обучении ранее, вряд ли продолжат образование или вернутся к нему [\[21\]](#);
- 3) возраст — есть многочисленные данные об ухудшении здоровья, которое влияет на снижение памяти, а также обучаемости у лиц в возрасте 45 лет и старше;
- 4) социальный класс — этот показатель остается самым сильным предиктором участия взрослого в обучении [\[22\]](#).

Обобщив существующие подходы, барьеры, влияющие на участие взрослых в высшем образовании, можно разделить на три отдельные категории по критерию их стабильности (устойчивости действия во времени и пространстве):

- 1) личные (учащийся);
- 2) ситуативные (непосредственное окружение учащегося);
- 3) социально-экономические (более широкая внешняя среда).

Мы считаем, что все эти барьеры, контекстуальные по своей сути, тесно переплетены и, вероятно, имеют двунаправленное влияние на другие факторы, которые могут повлиять на возможности обучения взрослых. При этом, ситуативные и социальные условия быстро меняются. Для сравнения, личные условия в целом кажутся более стабильными.

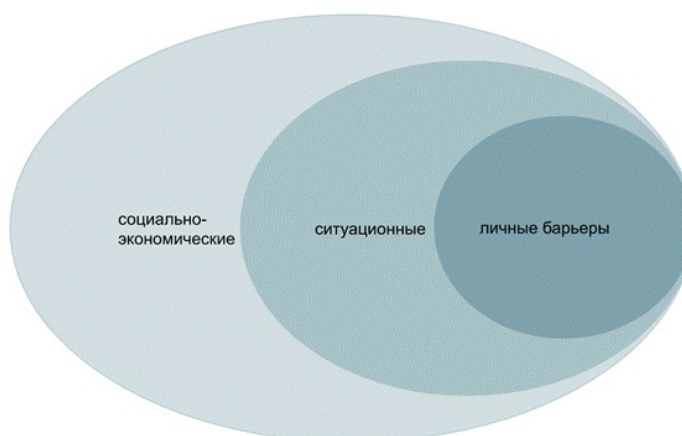


Рис. 1. Классификация барьеров, влияющих на участие взрослых в высшем образовании

Источник: составлено автором

2.2.1 Личные факторы

Личные контекстуальные факторы — факторы, непосредственно влияющие на вероятность продолжения взрослыми люди своего образования и успешности обучения [9; 14].

Личностные характеристики взрослых учащихся оказывают сильное влияние на то, решат ли они участвовать в высшем образовании. В последнее время интегративные иерархические модели личности и расстройства личности (РЛ), такие как модели черт «Большая тройка», «Большая четверка» и «Большая пятерка», получили в зарубежной психологии поддержку в качестве унифицирующей размерной структуры для описания РЛ [22]. Концепции «Большой четверки и пятерки» отражают большую часть вариаций личностных черт и отражает стабильную структуру черт нормальной и ненормальной личности. Эти характеристики являются частью «активной личности», в которой учащиеся берут на себя инициативу, необходимую для активного управления процессом самостоятельного непрерывного образования. Проактивная личность определяется как готовность «проявлять личную инициативу в широком диапазоне действий и ситуаций». Таким образом, появляется все больше эмпирических данных о том, что взрослые учащиеся с определенными личностными чертами с большей вероятностью, чем другие, будут внутренне мотивированы планировать, предпринимать и оценивать — самостоятельным и решительным образом — курс непрерывного обучения, который соответствует их личной жизни. Такие люди демонстрируют высокий или более высокий уровень «готовности» к самостоятельному обучению. Кроме того, существует ряд личных условий, влияющих на участие в непрерывном образовании [23; 24]. Исследователи отмечают важность таких я-концепций, как самооценка и самоэффективность [25]. Опыт обучения и когнитивные способности также являются важными предикторами участия в непрерывном образовании.

Вопрос о мотивации взрослых учащихся является актуальным и в целом малоизученным. Есть мнение, что взрослые в основном мотивированы на приобретение практических, прикладных знаний [26]. Согласно этим исследованиям, мотивация людей к обучению падает, когда их восприятие полезности обучения падает, как это происходит при уходе с работы на пенсию. Эта идея согласуется с возрастными теориями снижения мотивации [26], которые рассматривают возраст как наиболее важный барьер для обучения. Авторы, поддерживающие эти теории, отмечают, что с возрастом снижается не только полезность обучения, но и когнитивные факторы [24]. Исследования, подобные этим рассматривают мотивацию взрослых учащихся как однородную группу, где возраст является их определяющей личностной характеристикой, опережающей все другие социальные или личностные переменные.

Однако другие исследователи [27] отмечают большую неоднородность мотивации взрослых и указывая на то, что многие мотивированные взрослые активны, вовлечены в общество, здоровы и образованны [28]. Образование неотделимо от жизни, и, следовательно, мотивы могут варьироваться от утилитарных до внутренних, таких как удовольствие от обучения. Мотивированные взрослые сталкиваются с препятствиями в доступе к образованию, но важно признавать неоднородность мотивов с точки зрения способности и мотивации к обучению. Ф. Маркалетти и соавторы [24] выделили четыре мотивационных кластера взрослых учащихся: «преодоление пробелов в знаниях»; «расширяющиеся горизонты»; «прагматики»; «ориентированные на непрерывное обучение». В документах ОЭСР взрослые студенты разделены на четыре группы в

зависимости от мотивации: 1) те, кто поступает в вуз впервые для того, чтобы стать обладателем диплома бакалавра; 2) те, кто уже учились в вузе, но решили пройти курс повторно, чтобы обновить свои профессиональные знания; 3) поступающие в вуз по профессиональной необходимости, независимо от наличия другого высшего образования; 4) основной мотив образования этих студентов - личностное саморазвитие [29]. Российские исследования [29; 30] также подтверждают большую неоднородность в отношении целей взрослых учащихся к обучению, и всех связанных с этим контекстуальных факторов.

Широкий спектр мотивов со всей очевидностью указывает на сложность адаптации образовательного предложения вузов к потребностям взрослых учащихся [31], что может ограничить участие взрослых учащихся в образовании. С этой точки зрения кажется очевидным, что образование взрослых требует более целостного и гуманистического подхода, учитывающего как неоднородность этой популяции, так и неотделимость образования от жизненного пути конкретного человека. Отсюда следует, что образование взрослых следует анализировать как неотъемлемый аспект всей жизни индивида, а не как отдельный опыт. Множество мотивов, связанных с признанием различных способов, которыми может осуществляться обучение (формальное, неформальное и неорганизованное), привело к появлению термина "обучение в течение всей жизни" [32]. Этот термин используется для описания образовательной реальности информационного общества, в которой обучение является непрерывным, интенсивным и разнообразным, опирается на очень разнообразные источники и отвечает различным потребностям.

2.2.2 Ситуационные барьеры

Ситуационные барьеры также обсуждались в литературе со ссылкой на «организационные обстоятельства» учебной ситуации учащегося, которые влияют на индивидуальные результаты обучения, особенно с точки зрения определения возможности и желательности. для конкретных средств и целей обучения [30; 33; 34]. Однако для понимания необходимости непрерывного образования особенно важно то, что эволюция ИКТ и цифровых технологий привела к быстрому изменению социальных условий. В частности, природа труда и его рынок быстро меняются из-за внедрения технологий на рабочих местах. Одним из особенно важных изменений, влияющих на профессиональное обучение и спрос на непрерывное образование, является экспоненциальное и постоянно растущее производство знаний, которое оказывает значительное влияние на требования и условия труда.

Преподаватели должны помогать учащимся применять знания и навыки в предполагаемых условиях реального мира. При этом, контекст можно приспособить, но нельзя контролировать. Для целей образовательного дизайна Тессмер и Ричи [28] предлагают представление о контексте высшего образования, состоящем из трех частей: 1) ориентировочный контекст (связанный с самими учащимися и их предыдущими знаниями и навыками); 2) учебный контекст (условия образовательной среды, доступной учащемуся для продолжения образования); и 3) профессиональный контекст (связанный с профессиональными требованиями). Кроме того, следует учитывать, что существуют дополнительные факторы как в рабочем, так и в личном контексте, которые могут повлиять на решение человека пройти курс непрерывного образования. Так, индивидуальная мотивация к участию в образовании тесно связана с социально-демографическими характеристиками.

Согласно проведенным исследованиям [\[31; 32\]](#), люди с низким уровнем образования и профессионального статуса в первую очередь мотивированы социальными контактами и внешними ожиданиями, в то время как люди с более высоким уровнем образования и профессионального статуса в первую очередь мотивированы социальными контактами и внешними ожиданиями. индивидуальными карьерными возможностями и познавательными интересами. Исследование, проведенное в Сибирской академии государственной службы (СибАГС) [\[25\]](#), показало, что сверстники/социальные группы играют важную роль. Получать высшее образование на базе среднего профессионального человека стимулирует: 1) потребность в специальных знаниях и навыках (35 % респондентов); 2) ожидание продвижения по службе или изменение профиля деятельности (33 % респондентов); 4) нормативные предписания или требования руководства (24 % опрошенных); 5) потребность в повышении социального статуса (8 % опрошенных). Наличие сети развития на рабочем месте может повлиять на склонность и склонность человека к продолжению образования. Эти исследования показывают сложность контекстуальных факторов, которые могут повлиять на участие в непрерывном образовании.

2.2.3 Социально-экономические барьеры

Гораздо меньше известно о влиянии социальных барьеров на решение взрослого учащегося получить высшее образование. Некоторые из этих барьеров, вероятно, будут способствовать желанию получить высшее образование, в то время как другие могут стать препятствием для поступления в вуз. Прежде всего, эти факторы, согласно существующим исследованиям, включают культурные и исторические корни данного общества или уровень жизни населения [\[10; 13; 23; 36; 37\]](#).

К сожалению, благосостояние населения России сейчас находится на уровне 2010-2011 гг. В течение последних 10 лет реальные располагаемые доходы населения России в основном сокращались. Перед лицом все более ограниченных ресурсов с точки зрения денег и времени в условиях перманентного экономического кризиса, мотивом поступления в вуз все чаще становится ожидание положительной выгоды. Повышение социального статуса — одна из таких ожидаемых выгод. Россияне работают все больше; на основном месте работы в среднем за год наши граждане работают 1 874 часа — это гораздо больше, чем в Японии и США. Все больше россиян работают во время отпуска. Прекариат и неустойчивая занятость в полной мере отвечают признакам социального явления, приобретая массовый характер [\[30\]](#). Очевидно, что взрослые, занятые полный рабочий день, имеют мало свободного времени для учебы. Несмотря на это, многие наши сограждане совмещают работу и учебу в вузе. Мы обобщили статистические данные, представленные в статьях отечественных авторов, и сделали следующие выводы: 1) доля работающих студентов в России (постоянно или время от времени) — это порядка 40-50 %; 2) около 30-34% студентов работают постоянно [\[31\]](#); 3) к старшим курсам количество совмещающих работу с учебой — увеличивается [\[27\]](#); 4) каждый четвертый работающий студент работает 5 дней в неделю [\[38\]](#). Студенты-вечерники (заочники) чаще всего работают, а также имеют семью, поэтому могут столкнуться с трудностями в учебе из-за множества конкурирующих приоритетов (семейных, учебных, профессиональных). Необходимость усвоения больших объемов информации самостоятельно, написания научно-исследовательских работ, а также решения практических задач может оказаться пугающей даже для тех взрослых, кто уже имеет высшее образование, но не учился какое-то время.

2.3 Преодоление барьеров в обучении взрослых: ТСД и гибкий образовательный дизайн

Несмотря на выше указанные барьеры, исследования показывают, что взрослые учащиеся любого возраста могут успешно учиться, если им предоставляется возможность, помощь и поддержка, в которых они нуждаются [\[6; 30; 39\]](#). Для этого преподаватели должны рассматривать поддержку каждого взрослого учащегося как право, а не как необязательное дополнение.

Способность проектировать и разрабатывать образовательные программы и курсы начинается с развития чуткого понимания взрослых учащихся, их мотивации и структуры вовлеченности [\[6; 8; 12\]](#). В исследованиях по преодолению барьеров в обучении взрослых, прежде всего, выделяется необходимость создания безопасной и благоприятной среды обучения. Не только "учебные материалы должны демонстрировать заботу о безопасности учащихся как субъектов образовательного процесса", но и "сами преподаватели также должны слушать, наблюдать, разрабатывать и использовать открытые вопросы, которые будут приглашать к участию к обсуждению проблем в позитивной атмосфере обучения" [\[12, с. 584\]](#). В условиях формального образования такая позитивная обстановка в классе могла бы быть создана с помощью *вовлечения учащихся в обучение* [\[12\]](#).

В литературе существуют разногласия относительно взаимозаменяемости терминов мотивация и вовлеченность [\[40\]](#), но для целей этой работы мы будем проводить различие между ними. Вслед за многими учеными мы определяем «мотивацию» как *внутреннее стремление*, которое дает энергию и направление для достижения цели [\[41\]](#). Напротив, «вовлеченность», — *свидетельство того*, что у человека есть мотивация двигаться к цели. С этой точки зрения, преподавателю необходимо сосредоточить оценки мотивации и вовлеченности учащихся непосредственно на вовлеченности, поскольку именно это та часть континуума, которую мы можем непосредственно наблюдать (рис. 2). Кроме того, учитывая, что вовлеченность положительно влияет как на успеваемость, так и на успех учащихся, необходимо сосредоточиться на дидактических решениях, которые повышают вовлеченность.



Рис. 2. Взаимосвязь между мотивацией, вовлеченностью и успехом учащихся

Источник: составлено автором

Как с научной, так и с практической точки зрения, следует разделять вовлеченность на элементы. Как таковая, поведенческая вовлеченность включает в себя *явное участие в обучении*, что указывает на такие «внутренние личностные процессы», как настойчивость, усилия и другие виды поведения, ведущие к успеху в обучении [\[35, с. 9\]](#). В зависимости от режима (модальности) образовательного курса это может включать вопросы студентам и получение ответов на них, взаимодействие с ресурсами в системе управления обучением (например, просмотры страниц онлайн-курса) или своевременную отправку заданий. Напротив, *когнитивное взаимодействие* связано с самодетерминированными действиями, которые указывают на мышление более высокого порядка. Некоторые формы когнитивного участия легко наблюдать (например,

предоставление качественной работы, выбор сложных вариантов, генеративное реагирование), в то время как другие — сложно, например, установление личных связей между идеями, участие в метакогнитивных размышлениях, выбор распределения умственных усилий. Исследователями выделяется и *эмоциональная вовлеченность* [36], которая включает аффективную связь, которая приводит к интересу, ценности или любопытству учащегося. Как и в случае когнитивной вовлеченности, эмоциональную вовлеченность иногда может выявить преподаватель (например, когда учащийся обсуждает связи между содержанием курса и личностно значимыми ситуациями), а иногда и сам учащийся (например, когда он испытывает состояние потока во время работы над учебными задачами).

Теория самодетерминации (ТСД) — это метатеория мотивации, охватывающая все, от внутренней и внешней мотивации до причинно-следственных атрибуций, но для наших целей наиболее важным аспектом ТСД является подтеория базовых психологических потребностей [37]. Подтеория потребностей предполагает, что любой учащийся является ориентированным на рост индивидом, который демонстрирует высокий уровень целенаправленного поведения, когда его психологические потребности удовлетворяются. Согласно А.Н. Леонтьеву, «в своих первичных биологических формах потребность есть состояние организма, выражающее его объективную нужду в дополнении, которое лежит вне его. ...Изменение и развитие потребностей происходит через изменение и развитие предметов, которые им отвечают и в которых они «опредмечиваются» и конкретизируются. Наличие потребности составляет необходимую предпосылку любой деятельности, однако потребность сама по себе еще не способна придать деятельности определенную направленность» [35, с. 12]. Потребность взрослого учащегося в компетентности связана с надеждой на то, что наши усилия, направленные на рост и благополучие, окажутся эффективными.

Когда потребность в компетентности удовлетворена, и появляются все необходимые знания и навыки, которые дают уверенность в собственных силах, активизируется потребность в отношениях, как стремление к безопасности и к поддержке. Когда учащийся чувствует связь с другими, он верит, что его целенаправленные усилия увенчаются успехом. Наконец, у взрослого учащегося велика потребность в автономии, которая касается свободы действий при принятии решений. Взрослые студенты, чья потребность в автономии удовлетворена, чувствуют, что могут делать выбор, соответствующий их идентичности и ведущий к личностному росту. Исследования показывают [38], что удовлетворение потребностей учащегося приводит к желаемым академическим результатам, включая повышение успеваемости, а также усвоение содержания учебных материалов и навыков. Этим желаемым академическим результатам часто предшествует достижение определенного уровня настойчивости, т.е. хотя ТСД относится к характеристикам внутреннего мотивационного состояния человека, исследования показывают, что степень удовлетворения этих внутренних потребностей в значительной степени зависит от факторов окружающей среды (рис. 3). Так, исследования показывают, что учащиеся сообщают о самом высоком уровне компетентности, когда они находятся в учебной среде, характеризующейся четкими ожиданиями и последовательностью структуры [39]. Частая информационная и педагогическая поддержка (например, четкая информация о заданиях и структурах оценивания) и использование обратной связи по освоению содержания курса усиливают у учащихся чувство компетентности при выполнении соответствующих сложных учебных задач.



Рис. 3. Взаимосвязь между выбором педагога, мотивацией, вовлеченностью и успехом учащихся

Источник: составлено автором

Потребности в отношениях также могут быть удовлетворены самой окружающей средой, поскольку учащиеся, которые чувствуют поддержку своих преподавателей, демонстрируют повышенный уровень всех видов участия в обучении [40]. Преподаватели, которые обучают онлайн, знают о важности межличностных отношений, уделяя особое внимание отношениям между студентами, а также между студентами и преподавателем. Из всех различных взаимодействий, возникающих в образовательном процессе, хорошие отношения ученик-ученик и ученик-учитель неизменно являются наиболее предсказуемыми для успеха студента [33].

Наконец, удовлетворение потребности в автономии приводит к повышению успеваемости взрослых, включая повышение саморегуляции, интереса/удовольствия и воспринимаемой компетентности, а также снижению беспокойства [33]. Учащиеся, которые сталкиваются с неудовлетворенными потребностями в автономии, демонстрируют снижение способности решать проблемы, творчества и глубины обработки информации [34; 41]. Чтобы усилить чувство автономии, преподаватели могут предоставить осмысленный выбор в процессе обучения, чтобы учащиеся чувствовали себя приглашенными, а не принуждаемыми к выполнению учебных заданий. Когда студенты чувствуют, что контролируют учебную среду, их компетентность повышается [42]. Преподаватели, поддерживающие автономию, также признают, что процесс обучения может сопровождаться такими чувствами, как тревога, раздражение или разочарование.

Проектирование в соответствии с ТСД требует, чтобы преподаватели рассматривали своих студентов как сложных личностей, а это означает, что вы должны проектировать множество возможных личностей и множество возможных ситуаций, если вы действительно хотите максимизировать компетентность, связанность и автономию различных студентов [43]. Таким образом, гибкий образовательный дизайн заключается в разработке курсов, усовершенствованных технологиями, которые максимально не зависят от модальности и ориентированы на потребности взрослых учащихся.

На рисунке 4 представлена концептуальная модель удовлетворения потребностей учащихся как механизма воздействия дизайна образовательного курса на вовлеченность учащихся, разработанная автором. В ней отражены требования, которые предъявляются к организации курса, как стратегиям и тактикам, оценке обучения, чтобы максимально удовлетворить потребности взрослых учащихся в образовательном процессе, при этом сохраняя четкую направленность на гибкость подхода.



Рис. 4. Концептуальная модель удовлетворения потребностей учащихся как механизма воздействия дизайна образовательного курса на вовлеченность учащихся

Источник: составлено автором

3. Заключение

По итогам критического анализа литературы мы классифицировали все барьеры, влияющие на участие взрослых в высшем образовании, на три отдельные категории по критерию их стабильности (устойчивости действия во времени и пространстве): 1) личные (учащийся); 2) ситуативные (непосредственное окружение учащегося); 3) социально-экономические (более широкая внешняя среда).

Широкий спектр мотивов взрослых учащихся, представленный в существующей эмпирической литературе, указывает на сложность адаптации образовательного предложения вузов к потребностям взрослых учащихся и возможные ограничения участия взрослых в образовании. Изменения в системе высшего образования взрослых требуют более целостного и гуманистического подхода, который будет учитывать неоднородность мотиваций, и соответствовать концепции обучения на протяжении всей жизни. Преодоление ограничений секторальных интерпретаций обучения в вузе (бакалавриат, магистратура, ДПО) с учетом возраста возможно на основе гуманистического и интегрального подходов, в основе которого лежат сами учащиеся.

Чем больше мы знаем о барьерах, с которыми сталкиваются взрослые в обучении, и о том, как эти барьеры мешают их обучению, тем более гибкими будут подходы к обучению, выше уровень вовлеченности учащихся, активнее их личностный рост и рефлексия. Обеспечение доступного высшего образования для взрослых требует мониторинга и измерения потребностей взрослых в обучении и учета их психологических, морфологических и социально-демографических характеристик. Преподаватели смогут нивелировать многие препятствия в обучении до тех пор, пока они создают атмосферу, благоприятствующую обучению, и рассматривают себя как участников равного диалога с учащимися. Это означает необходимость организации обучения, как гибкого учебного пространства, "распознающее" характеристики целевых учащихся и среды обучения, и детерминирующее то, как взрослые учащиеся будут получать доступ к обучению, участвовать в нем и демонстрировать его результаты.

Библиография

1. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed* / Translated by M.B. Ramos, New York: The Continuum International Publishing Group Ltd., 2000. 180 p.
2. Benjamin W. *The Life of Students. Selected Writings*, eds. M. Bullock, M.W. Jennings. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. 39 p.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология: краткий курс. М.: Издательство «Работник просвещения». 1926. 347 с.
4. Колдаев В.Д. Моделирование индивидуального образовательного маршрута студента в учебном процессе вуза // Сибирский педагогический журнал. 2012. № (3). С. 68-72.
5. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2002. № 3. С. 79-91.
6. Дарсигова М.И. Понятие о педагогике и психологии высшей школы как науке // Вестник науки. 2021. Т. 4. № 7 (40). С. 10-16.
7. Гончарова И.И., Васильева М.И. Развитие эмпатии как профессионально значимого личностного качества будущего педагога // Сибирский учитель. 2021. № 1 (134). С. 36.
8. Адлер А. О нервическом характере. СПб: Сенсор, 1997. 388 с.
9. Rose D.H., Strangman N. Universal design for learning: Meeting the challenge of individual learning differences through a neurocognitive perspective // Universal Access in the Information Society. 2007. № 5 (4). P. 381-391.
10. Денисов А., Булай П., Питлик Т., Черенкевич С. Когнитивные процессы и биологические нейронные сети // Наука и инновации. 2015. № 12 (154). С. 29-30.
11. Александров Ю.И. Психофизиологические основы научения и методы обучения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 6. С. 5-19.
12. Falasca M. Barriers to adult learning: Bridging the gap // Australian Journal of Adult Learning. 2011. Vol. 51. P. 583-590.
13. Hase S., Kenyon Ch. Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET // Graduate College of Management Papers. 2001. URL: https://www.researchgate.net/publication/37357847_Moving_from_andragogy_to_heutagogy_implications_for_VET (дата обращения: 20.06.2023).
14. Солодников В.В., Солодникова И.В. Объект исследования «Средний возраст» человека // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2009. № 1 (89). С. 167-186.
15. Бодалев А.А. Основные акмеологические закономерности человеческой жизни // Мир психологии. 1999. № 2. С. 11-23.
16. Ротарь О.Ю. От успешной сдачи экзамена до самоактуализации: концептуализация успеха взрослыми студентами вузов, обучающимися онлайн // Вопросы образования. 2022. № 4. С. 233-259.
17. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 1876 с.
18. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2000. 124 с.
19. Chao L., DeRocco E.S., Flynn M.K. Adult Learners in Higher Education. Barriers to Success and Strategies to Improve Results // A.H. Tomlin, P.N. Blakely (eds); Adult education: issues and developments. Nova Science Publishers, New York, 2007. 72 p.
20. Brüning G., Kuwan H. Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung [The disadvantaged and the educationally disadvantaged:

- Recommendations for further education]. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, 2002. 245 p.
21. Батышев С.Я. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х томах. М.: Рос. акад. образования: Проф. Образование, 1998. 1784 с.
 22. Boeren E. Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem // *Studies in Continuing Education*. 2017. Vol. 39 (2). P. 161-175.
 23. Kanfer R., Ackerman P.L. Aging, adult development, and work motivation // *Academy of Management Review*. 2004. Vol. 29. P. 440-458.
 24. Marcaletti F., Berrozpe T.I., Koutra K. Overcoming age barriers: motivation for mature adults' engagement in education // *International Journal of Lifelong Education*. 2018. Vol. 37 (4). P. 451-467.
 25. Шукшина З.А. Человек взрослый: обучение в условиях непрерывных изменений социального контекста // *ОНВ*. 2009. № 4 (79). С. 78-81.
 26. Выготский Л.С. История развития высших функций / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Юрайт, 2021. 336 с.
 27. Кошкин А.П., Новиков А.В. Роль социальных представлений в мотивации студентов к получению дополнительного образования // *Современное образование*. 2017. № 4. С. 48-75.
 28. Tessmer M., Richey R.C. The role of context in learning and instructional design // *Educational Technology Research and Development*. 1997. Vol. 45 (2). P. 85-115.
 29. Смирнова Ю.А. Прекариат и прекарная занятость как социальные феномены: сущность и источники формирования // *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки*. 2020. № 4 (841). С. 296-309.
 30. Осипов П.Н., Фильченкова Е.В. Свободное время современного студента // *Образование и саморазвитие*. 2010. № 4 (20). С. 139-140.
 31. Студент и работа: опыт прикладного социологического исследования / И.С. Болотин, В.Ф. Пугач, А.А. Михайлов [и др.]. Москва: Федеральный институт развития образования, 2016. 64 с.
 32. Анисимова И.А., Воронин Г.Л. Структура внеучебного времени студентов в процессе подготовки к рынку труда // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2017. № 4 (48). С. 81-89.
 33. Кушка С.А., Лагутина Е.Е. Инструменты мотивации и вовлечения персонала предприятия металлургического профиля // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2022. № 11 (4). С. 200.
 34. Беркович Л. С., Копылова Т. В. Мотивация: от теории к практике // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2003. № 2. С. 20.
 35. Поздеева С.И. Активность ученика или его вовлеченность: чему отдать предпочтение? // *Педагогическое образование в России*. 2021. № (4). С. 8-13.
 36. Красновостовская Н.В. Уровень вовлеченности и рациональный и эмоциональный стимулы как факторы анализа иерархии коммуникационных эффектов для продвижения хендмейд товаров // *Вестник евразийской науки*. 2019. № 11 (2). С. 33.
 37. Лабзова И.Ю. Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике // *Человек и образование*. 2017. № 3 (52). С. 156.
 38. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971. 40 с.
 39. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2014. № (3). С. 63-78.

40. Стародубцев В.А., Иванова В.В. Структура и содержание дисциплинарного блога как учебной среды // Агроинженерия. 2012. № (4-1 (55)). С. 96.
41. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 3 (19). С. 54.
42. Bernard R.M., Abrami P.C., Borokhovski E., Wade C.A., Tamim R.M., Surkes M.A., Bethel E.C. A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education // Review of Educational Research. 2009. № 79 (3). P. 1243-1289.
43. Молчанская О.Я. Формирование учебной автономии студентов с использованием образовательных онлайн-платформ в процессе обучения иностранному языку // Преподаватель XXI век. 2017. № (4-1). С. 108-114.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Рецензия на статью «Преодоление барьеров в обучении взрослых учащихся: перспективы использования теории самодетерминации»

Предмет исследования заявлен автором статьи напрямую не заявлен, но прослеживается в ее названии «Преодоление барьеров в обучении взрослых учащихся: перспективы использования теории самодетерминации».

Хотя в самом тексте указано, что «не стоит задача подробного описания индивидуально-психологических особенностей взрослых студентов или изучения биологической, социальной и духовной взрослости». Но при таком описании не указано, что конкретно является предметом исследования.

Методология исследования построена на традиционных методах психологического исследования. В первой части применены методы анализа, систематизации и обобщения литературных данных, используется обзор 43 литературных источников.

Прикладная часть в исследовании отсутствует. Автор строит его на подробном обзоре и анализе имеющихся концепций и исследований по заявленной теме.

Актуальность представленной статьи не вызывает сомнения. Интерес к изучению обучения взрослых людей является более чем актуальным на сегодняшний день, когда на первый плана выходит концепция непрерывного обучения – от детского до взрослого возраста и до старости. Автор грамотно доказывает актуальность заявленной темы, используя статистические данные и приводя конкретные примеры по изменению контингента обучающихся и их запросов на обучение, в том числе новые форматы.

Научная новизна – проявляется в том, что автором составлена Концептуальная модель удовлетворения потребностей учащихся как механизма воздействия дизайна образовательного курса на вовлеченность учащихся.

Стиль, структура, содержание

Статья имеет традиционную структуру – вводная, основная и заключительная части.

Вводная часть обосновывает выбор темы. Она отличается высоким уровнем проработки. Представлены статистические данные, примеры аналогичных исследований, изложена авторская позиция по вопросу и необходимости и ценности изучения заявленной темы.

В основной части статьи представлены отдельные результаты исследования проблемы разработки педагогической модели для расширения контекста обучения взрослых учащихся в системе высшего образования, проводимой автором в 2021-2023 годах. Но,

к сожалению, само описание организации исследования, выборки, примененных методик не описано.

В статье грамотно представлены графические материалы, которые позволяют более содержательно понять контекст, который автор имеет в виду. Автор описывает личные и ситуационные факторы барьеров в обучении, рассматривает способы повышения мотивации и вовлеченности учащихся в обучении.

В заключении автор делает вывод о видах барьеров в обучении, и о том, как их можно преодолевать педагогу для достижения наилучших результатов в обучении учащихся.

Стиль изложения материала соответствует требованиям научности, но при этом он вполне доступен для восприятия.

Библиография

Насчитывает 43 литературных источника, в основном издания на английском языке. Среди литературных источников представлены монографии, статьи, классические издания, сборники материалов конференций, материалы электронных ресурсов. Они датированы разными периодами, в том числе за последние десятилетия.

Данный список литературы можно рассматривать как подборку источников по заявленной теме.

В качестве рекомендации предлагаю рассмотреть литературные источники более актуальные. Андрагоника (обучение взрослых) активно развиваться последние 5 лет. Важно проанализировать наработки ученых в данной области на примере современных исследований.

Апелляция к оппонентам – статья может быть рекомендована к публикации. Она содержит необходимый содержательный контекст и грамотно описана с научной точки зрения. Незначительные замечания касаются обновленной литературы и пояснения предмета исследования. Но в целом они не умаляют ценности представленной статьи.

Выводы, интерес читательской аудитории – статья вызовет интерес читательской аудитории, заинтересованной в изучении обзорных материалов по обучению взрослых.

К таким читателям можно отнести – психологов и методистов, методологов и исследователей, преподавателей для взрослых и даже бизнес-тренеров.