

академических, социально-личностных, профессиональных (психолого-педагогических, организационно-управленческих, научно-методических, научно-исследовательских, инновационных) и медиакомпетенций, умения адаптироваться в условиях стремительной смены информационных потоков и технологий, креативного мышления, готовности к генерации и решению новых профессиональных задач. Преподавателям важно уметь разрабатывать модульные образовательные программы с ориентацией на компетентностный результат подготовки будущих специалистов, дифференцировать технологии обучения, владеть активными и интерактивными формами преподавания (технология организации и проведения компьютерных симуляций, деловых и социально-ролевых игр, тренингов, вебинаров и др.), уметь организовывать научно-исследовательскую, проектную и иную самостоятельную деятельность студентов/учащихся.

Это противоречие даёт возможность говорить о необходимости формирования у взрослых людей готовности к деятельности в условиях постоянной изменчивости социальной среды. Решение данной задачи требует изменения образовательной практики; необходимым условием этого выступает готовность специалистов и руководителей библиотек к преобразованию собственной профессиональной деятельности.

Таким образом, сегодня ставится задача не организации процесса повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов/колледжей, а совершенствования целостной системы дополнительного профессионального образования (ДПО), в основе которой должны лежать определяемые андрагогической моделью обучения принципы образования взрослых: принцип приоритетности самостоятельного обучения; принцип системности и дифференциации обучения; непрерывность (регулярность) обучения с учетом результатов предыдущей учебы и новых потребностей в обучении; принцип использования имеющегося положительного социального и профессионального жизненного опыта, знаний и компетенций обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых

знаний; принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося; принцип актуализации результатов обучения; принцип рефлексивности; принцип развития обучающегося и др. [1, с. 2].

Следует отметить, что система образования, реализуемая по андрагогической модели, характеризуется большей степенью (по сравнению с педагогической моделью) субъект-субъектности отношений всех её участников; включенности андрагога (от греч. *aner*, *andros* – взрослый мужчина, зрелый муж + *ago* – веду; преподаватель в ДПО взрослых) в систему на равных правах; множественностью участников-наблюдателей; поливариантностью развития; профессионально-педагогической рефлексией и наличием мотивации достижения как основных движущих сил [2]. Все эти позиции являются факторами самоорганизации образовательной системы, а, значит, могут рассматриваться с точки зрения синергетического подхода.

Синергетика «направлена на раскрытие универсальных механизмов сложных систем, как природных, так и человекомерных, в том числе когнитивных» [3]. Соответственно педагогическая синергетика как область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, дает возможность по-новому подойти к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая их, прежде всего, с позиции открытости (не замкнутости), нелинейности, способности к самоорганизации, сотворчества и ориентации на саморазвитие.

Систему ДПО взрослых можно считать *открытой*, поскольку в ней постоянно идет процесс обмена информацией (имеющимся социальным и профессиональным жизненным опытом, знаниями и компетенциями) между преподавателем-андрагогом и обучающимися (обратная связь); выстраивается максимально возможное разнообразие их информационного взаимодействия (курсы, семинары, тренинги, вебинары, конференции, консультации и др.). Происходящая при этом переоценка познавательных ценностей становится основной для продуктивного выбора идеи развития [3]. Кроме того, многообразный поток информации в форме альтернативных дополнительных

образовательных программ выводит преподавателя-андрагога на самодостраивание, самореализацию, самосовершенствование и, в то же время, инициирует выход ДПО на непрерывность во всех её видах и формах.

Происходит изменение содержания образования, поскольку оно не соответствует системе знаний и компетенций обучающихся в данный момент. Возникает *нелинейность*, как процесса, так и результата ДПО. Например, один и тот же информационный блок для разных групп слушателей всегда имеет разное содержательное наполнение в зависимости от того, как скомпонованы его элементы; какое выбрано словесное оформление; в каком интеллектуальном или эмоциональном состоянии находится в данный момент преподаватель, поскольку он является включенным в систему ДПО, а не осуществляет воздействие на слушателей извне. Вместе с тем, сама аудитория обучающихся в процессе образовательной коммуникации и профессионально-педагогической рефлексии способна творчески повлиять как на преподавателя-андрагога, так и на конечный результат образовательного процесса. Получаемая информация накладывается на систему уже имеющихся знаний, компетенций, результатов предыдущей учебы и новых потребностей в обучении, в той или иной мере включается в эту систему или отторгается ею. В этом, с одной стороны, выражается контекстность и опора на жизненный и профессиональный опыт слушателей, являющиеся не переменным условием андрагогической модели обучения, с другой, – содержится большой творческий потенциал, поскольку подобная коммуникация в процессе обучения оказывается способной продуцировать дополнительный (не связанный с первоначально поставленной целью) образовательный продукт и выходит на каждом этапе осуществления на качественно новый уровень. Таким образом, процесс постоянного структурирования и усложнения коммуникационной системы, обогащающий как слушателей, так и преподавателя-андрагога, будет обладать главным ценностным потенциалом обучения [2, с. 4], а конечный результат образовательного процесса всегда будет отличаться от замыслов его участников.

Педагогическое взаимодействие между преподавателем-андрагогом и обучающимися, постоянно увеличивающееся и изменяющееся информационно-образовательное пространство выводят систему ДПО взрослых из устойчивого равновесия, приводят к самопроизвольному возникновению и относительно устойчивому существованию в открытых неравновесных системах новых структур, т.е. к самоорганизации [2, с. 4]. Механизмы самоорганизации, рассматриваемые как «упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без воздействия извне» [4], являются предметом синергетики. Концептуально-методологическая новизна идей самоорганизации связана с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет притока энергии, информации, вещества извне, но и за счет использования их внутренних возможностей, что и было показано нами на примере организации процесса обучения в системе ДПО взрослых.

Синергетический подход, исходящий из принципа эволюционирования окружающего мира по нелинейным законам, дает возможность наблюдать возникновение многовариантности (альтернативности) выбора в процессе самоорганизации системы [3]. Нам представляется, что в системе ДПО взрослых многовариантность означает создание в образовательной среде условий выбора и предоставление каждому субъекту (как слушателю, так и преподавателю-андрагогу) шанса на индивидуальное движение к успеху, стимулирование самостоятельности принятия ответственного решения и выбора пути профессионального и личностного развития. Такой выбор может заключаться, на наш взгляд, в возможности выстраивания индивидуальной траектории развития, достижения определенного уровня профессионализма, выбора учреждения дополнительного профессионального образования и конкретной программы обучения, преподавателей, форм и методов обучения и итогового контроля и др. При этом основной движущей силой процесса индивидуального профессионального развития слушателей – преподавателей вузов/колледжей – в процессе обучения и практической деятельности и

фактором самоорганизации системы ДПО взрослых в целом становится *мотивация достижения* [5].

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности впервые был выделен Г. Мюрреем и понимался как «устойчивое стремление сделать что-то хорошо и быстро достичь определенного уровня в каком-либо деле» [Цит. по: 6, с. 6]. В отечественной психологии мотивация достижения, а также связанная с ней тема уровня притязаний исследовалась такими специалистами, как Т.В. Корнилова, И.М. Палей, В.К. Гербачевский и мн. др. Однако ведущим экспертом в области деятельности достижения является Х. Хекхаузен: анализируя многочисленные экспериментальные исследования и их интерпретации в рамках различных теоретических концепций, соглашаясь с одними положениями, опровергая другие, приводя альтернативные результаты, ученый выявляет целостную картину механизма функционирования мотивации.

Идею достижения Х. Хекхаузен рассматривает в рамках определенного типа взаимодействия личности со средой и, исходя из этого, определяет *мотивацию достижения* как «попытку увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче» [6, с. 21]. Таким образом, рассматривая идею достижения, автор сосредотачивает свое внимание на двух независимых мотивационных тенденциях: «*надежда на успех (стремление к успеху)*» и «*боязнь (стремление избежать) неудачи*». Отсюда мотивация достижения (МД), измеренная по методике Х. Хекхаузена, включает в себя следующие переменные: надежда на успех (НУ), боязнь неудачи (БН), чистая надежда (НУ – БН), общая мотивация (НУ + БН) [6, с. 16].

До тех пор, пока деятельность человека не вылилась в индивидуальное развитие в области возможного усовершенствования, мотивация достижения появиться не может. При этом следует учесть, что, как известно, деятельность не может оставаться ориентированной на достижение, если подобное

совершенствование произошло в полной мере. «Поэтому в течение жизни для новых и изменяющихся сюжетов всегда есть возможность превратиться в ориентированные на достижение, так как они еще не были освоены...» [6, с. 45–46].

Многочисленные исследования показали, что высокомотивированные люди придают большее значение успешности, чем престижу, в то время как низкомотивированные предпочитают обратное, поэтому для организаторов системы образования взрослых важными представляются выводы исследователей о том, что «человек в определенных обстоятельствах может быть побужден к хорошим действиям *только* ради социальной оценки и престижа» [6, с. 57]. В меньшей мере это касается проблемы системы ценностей, не связанной с достижением.

Мотивация достижения по своей сути ориентирована на цель, на определенный конечный результат (достижение успеха или избегание неудачи), получаемый благодаря собственным способностям человека. При этом уровень притязаний рассматривается не как абсолютная величина, а как относительно определенная цель, как изменение цели в зависимости от достигнутого уровня успешности («расхождение с целью»). Таким образом, *уровень притязаний* представляет собой «критерии уровня успешности, которые изменяются как в абсолютной величине, так и в дробности в зависимости от достигнутого уровня эффективности деятельности – критерия успешности, являющиеся одновременно целью деятельности, а также указывающие на усилия, которые должны быть затрачены, чтобы испытать успех или, по меньшей мере, непоражение» [6, с. 112]. При этом независимо от того, воспринимается ли «притязание» как требование, предъявляемое задачей или потребностью в самоактуализации, или как требование социальных норм, «уровень успешности» переживается как обязательное для человека «притязание» [6, с. 112]. Как показывает практика и результаты исследований, достижение или недостижение «уровня успешности» оказывает значительное влияние на

самооценку человека и, в конечном итоге, на выстраивание дальнейшей траектории его профессионального развития.

Следует отметить, что саморазвитие происходит только у тех, кто обладает качествами, которые необходимы для целенаправленной работы над собой: внутренней мотивацией на профессиональные задачи, достижение высоких результатов в их решении, мотивацией на себя; способностью к саморазвитию; пониманием содержания и методических основ саморазвития. Вместе с тем, эффективность саморазвития педагогов зависит и от внешних факторов, среди которых можно назвать организационные и социально-психологические условия профессиональной деятельности (в более широком контексте – от корпоративной культуры учреждения образования); доступность для него современных информационно-поисковых систем, а также подготовленность к работе с ними; методическое обеспечение условий профессионального развития (мероприятия системы дополнительного профессионального образования, современные образовательные технологии, обучающие программы и т.п., которые педагог может использовать для своего профессионального развития).

Нам представляется, что наличие мотивации достижения является одним из главных профессиональных качеств преподавателя вуза/колледжа, способного самостоятельно достичь уровня суперпрофессионализма – мастерства [5, с. 23–24], сделать карьеру и добиться успеха в процессе преобразований своей личности, педагогического коллектива, образовательного процесса и, в конечном итоге, современной педагогической практики. При этом мотивы становятся внутренним планом действий человека, т.е. *самодостраивания*. Таким образом, «*самодостраивание, самодвижение, самореализация, самоуправление* – синергетические свойства, которые помогают» преподавателям вузов/колледжей и преподавателям-андрагогам «наметить новый путь в естественном творческом самосовершенстве» [3, с. 5]. Соответственно синергетика может рассматриваться в качестве методологической основы для прогностической и управленческой

деятельности в системе ДПО взрослых в целях эффективной организации процесса профессионального совершенствования педагогических кадров учреждений образования всех уровней.

Список использованных источников:

1. Стрелкова-Зыль, И.Б. Андрагогический подход к организации повышения квалификации библиотечных специалистов: специфика и особенности реализации [Электронный ресурс] / И.Б. Стрелкова-Зыль // Библиотеки и информационные ресурсы в современном мире науки, культуры, образования и бизнеса: материалы конф. – Электрон. дан. – М.: ГПНТБ России, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: IBM PC, Windows 2000 или выше. – Загл. с этикетки диска. – ISBN 978-5-85638-1 50 - 3. – № гос. регистрации 0321100651 .
2. Кудрявцева, М. Синергетический подход к вопросам изучения и управления андрагогическими системами [Электронный ресурс] / М. Кудрявцева. – Режим доступа : http://www.znanie.org/jornal/n3_04/sin_podh.html. – Дата доступа : 20.02.2014.
3. Стуканов, А.П. Реалии синергетического управления дополнительным профессиональным образованием [Электронный ресурс] / А.П. Стуканов // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2012. – Вып. № 1. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/realii-sinergeticheskogo-upravleniya-dopolnitelnym-professionalnym-obrazovaniem/pdf>. – Дата доступа : 20.02.2014.
4. Самоорганизация // Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://formaslov.ru/search/search/?search>. – Дата доступа : 20.02.2014.
5. Стрелкова, И.Б. Мотивация достижения в системе формирования профессионализма преподавателей колледжей/вузов / И.Б. Стрелкова // Aplikované vědecké novinky – 2012 : materiály VIII mezinárodní vědecko-praktická konference, Praha, 27 červenců–05 srpna 2012 roku. – Díl 6. Pedagogika / šéfredaktor Z. Černák ; náměstek hlavního redaktor A. Pelicánová ; zodpovědný za vydání J. Štefko. – Praha : Publishing House «Education and Science», 2012. – S. 22–27.
6. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен ; пер. с англ., ред., вступ. ст. Ю.Е. Зайцевой. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.