

УЧИТЕЛЯТ КАТО ОБУЧАВАЩ ВЪЗРАСТНИ

Вяра Гюрова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. Статията представя основни моменти относно разликата да бъдеш учител на ученици и учител на възрастни. Тази разлика се определя от разликите между децата и възрастните като учащи и спецификите на педагогическия и андрагогическия подход към ученето. В съответствие с андрагогическия подход учителят трябва така да организира учебните дейности, че опитът на учащите да бъде използван по най-добрия начин и възрастните, които учат, да бъдат успяващи.

Keywords: teaching and learning process, teacher, adult learners, pedagogical approach, andragogy, andragogical approach

В условията на разрастващ се пазар на образователните услуги все повече учители се ангажират да провеждат обучение на възрастни в курсове, организирани от различни организации и фирми за образователни услуги (езикови и други школи, студия и пр.). На свой ред намерението на Министерството на образованието, младежта и науката да възложи на училищата да провеждат образователни дейности с възрастни учащи – от огромяване до завършване на основно образование – налага, наред с предметната и педагогическата, учителите да имат и още един вид квалификация – андрагогическа.

Защо е нужна тя? Или по-коректно поставен, въпросът звучи така: **Защо педагогическата подготовка на учителите не е достатъчна, за да обучават те ефективно възрастни учащи?**

Най-простият отговор е, че целевите групи учащи (деца и възрастни) са различни. И основната разлика идва не просто от възрастта, а от различния опит (житейски, професионален и учебен), който те имат, и от „усещането им за този опит“ („sense experience“), т.е. от значението, което му придават в учебната дейност (Jarvis, 2006).

Колкото децата ученици са по-малки, толкова и житейският и учебният им опит е малък, поради което важна, определяща роля в тяхното обучение има опитът на възрастните (учители, родители, автори на учебници). И пак поради тази причина учителите са тези, които носят цялата отговорност за всичко, което се случва в класната стая, в това число за резултата – успеваемостта на учениците.

Това натоварва с голяма отговорност, но и дава голяма власт на *учителите* и ги поставя в *центъра на процеса на обучение*. Затова не е случайно, че обучението на учениците и днес е процес, ориентиран към учителя. Както пише М. Ноулис в книгата си „Възрастният учаш: една пренебрегвана порода“, „ориентираното към учителя обучение поставя ученика в подчинена роля, изисквайки от него да се подчинява на инструкциите на учителя“ (Knowles, 1984). Учителят „поема пълната отговорност за това какво ще се изучава, как ще бъде изучавано, кога ще бъде изучавано и дали изобщо материалът да бъде изучаван“ (Moving from pedagogy to andragogy, 2006). Той решава предварително какво знание или умение трябва да се преподаде, организира това учебно съдържание в учебни единици, избира най-подходящите методи и средства за предаването на това съдържание (лекции, четива, лабораторни упражнения, филми, записи и пр.), разработва план за представянето на тези учебни единици в определена последователност.

От ученика нищо не зависи по отношение на планирането и организацията на учебната работа. В това отношение той е *обект* в процеса на обучение.

Субектът е учителят, който предварително търси отговор на няколко основни въпроса:

- Какво учебно съдържание трябва да бъде покрито?
- Как това учебно съдържание може да бъде организирано в управляеми учебни единици или модули?
- Как това учебно съдържание може да бъде предадено в логическа последователност?
- Кой метод (медиа) би бил най-ефективен за предаването на това съдържание?

Акцентът върху съдържанието, което трябва да бъде преподадено, определя т.нар. *съдържателен модел* на организиране и структуриране на учебната дейност, характерен за *педагогическия подход*, който е определящ при обучението на учениците в училище (Knowles et al., 2005). До голяма степен тази ориентация на учебната работа, както и педагогическият подход като цяло, имат своето обяснение в целта на училищното образование – да помогне на децата да усвоят онзи обем от знания и умения, определени като образователен минимум, който да им помогне да разбират по-добре света, в който живеят, и явленията, които протичат в природата и в социалната среда. С други думи, през училищния период от живота си децата са в ситуация на натрупване на знания и това определя приоритета на „съдържателния“ акцент в тяхното обучение.

За разлика от децата ученици възрастните учашци имат значително по-голям житейски, определен професионален, а в повечето случаи – и учебен опит. Той се явява за тях основен критерий за истинност или неистинност на предлаганото им в курсовете знание. С други думи, те вече имат опреде-

лен „минимум“ от знания и умения. Както пише в книгата си „Съвременната практика на образованието на възрастните“ (1980) М. Ноулис, „възрастните имат един непрекъснато нарастващ резервоар от опит, който е богат източник на учене“ (цит. по: Clair, (2010)). Дори участниците в курсовете за ограмотяване, които нямат училищен учебен опит, имат житейски и в повечето случаи професионален опит, който определя нагласите им за учене, отношението и поведението им по време на процеса на обучение.

Именно опитът се явява определящ за избора на учащия да приеме или не определена информация за истина, да приложи или не нови идеи и решения към конкретна практическа ситуация, да се довери или не на чужд опит, а в по-широк план – да отдели ли време, сили и често средства за учене точно сега, или не. Всяко решение се опира на осъзнаването на личната полза от това да учи или да не учи и това егоистично решение също е продиктувано от наличието или отсъствието на опит с взимането на подобно решение в друга ситуация. Поради това учителят на възрастни трябва да се опира на опита, който неговите учащи „донасят“ в учебната зала и да създаде всички условия той да бъде използван като учебен ресурс, наред с новото знание, което трябва да се усвои. Това извежда на преден план груповата и индивидуалната работа пред фронталната.

Влиянието на опита прави възрастните учащи различни от децата ученици. Затова би следвало преподавателят да има предвид някои от най-важните техни особености, които определят и методиката на работа:

– *Възрастните учащи винаги искат да знаят защо трябва да научат нещо*, затова преподавателят не бива да пропуска да им показва връзката между новото знание и ползата от него за изпълнението на различните роли, в които те влизат (а те имат много роли и отговорности) – на работещи хора, на семейни хора, на граждани, на членове на определена общност или етническа група, на родители, на синове/дъщери и пр. Те ще очакват и ще изискват ученето им да има смисъл и не биха направили нещо само защото преподавателят е казал да го направят. Това означава той да бъде конкретен и ясен и да обосновава добре учебните дейности и задачи.

– *Възрастните учащи имат нужда да видят картината като цяло* затова преподавателят трябва да им показва как и малката част конкретно знание, което им предлага в момента, се вписва в „цялостната картина“.

– *При изпълнението на своите различни роли възрастните учащи натрупват важен за тях житейски, професионален и учебен опит („учене от училището на живота“)*, въз основа на който си изграждат собствено мнение за нещата. Понякога това може да не е най-вярното и най-точното познание, но те си вярват, тъй като за тях именно опитът се явява основен източник на знания. Затова преподавателят ще трябва да положи усилия да коригира неистините.

– *Потребността на възрастните учащи от признаване на техния опит и ценности като част от значимото за тях познание определя и ориентация-*

та им към учене като „ориентация към живота“ (Е. Линдеман), към ролите, в които влизат, и към проблемите, които следва да решат. Те са склонни да предприемат реални стъпки и да полагат сериозни усилия в учебната дейност, когато свързват обучението именно с решаването на важни за тях проблеми (житейски, професионални, лични), които предопределят и самочувствието, и себеуважението им в определен момент от живота. Това прави възрастните учащи ориентирани към определени цели (често свързани с проблемите, които ги вълнуват) и към определени резултати. Затова житейски ситуации, наред с опита на учащите, трябва да са в основата на учебния процес и учебното съдържание. Така възрастните учащи ще откриват връзката и ползата от усвояването знание с важните неща от техния живот (Гюрова, 2011).

– *Възрастните учащи сами решават какво е важно за тях – в т.ч. по отношение на ученето – те предприемат инициатива и полагат целенасочени усилия да се учат, когато са осъзнали за себе си ползата от това.* „Те имат специфични очаквания за това какво искат да постигнат от обучението си и често напускат (ако са се включили доброволно), когато очакванията им не се изпълняват“ (Characteristics ..., 2009). С други думи, ако преценят, че това, което им се предлага, не е полезно и не може да се приложи незабавно (или в най-скоро време), просто могат да престанат да идват на занятия или да не полагат никакви усилия.

На фона на бедността и битовите проблеми, с които се сблъскват голямата част от възрастните, ученето може да се окаже дейност, оценена като не толкова важна за тях точно в този момент от живота им. А ако продължително време са били безработни, те ще са допълнително демотивирани да учат, защото няма да са убедени, че образованието ще им помогне да си намерят работа и да заживеят по-добре. Често този песимизъм се определя от предразсъдъци и стереотипи, както и от преживяно дискриминационно отношение. Тогава една от най-трудните задачи на учителя на възрастни е да им покаже перспективата, смисъла от това да учат.

– *Готовността и отговорността на възрастните учащи към учебната работа са свързани с осъзнаването на потребността да учат, за да удовлетворят конкретни потребности от знания и умения.* Те очакват това, което учат, да им бъде полезно веднага. Колкото са по-възрастни, толкова повече ще се нуждаят да виждат, че могат да приложат незабавно (не в бъдеще време) наученото. Затова е необходимо във всеки подходящ момент преподавателят да им посочва как с помощта на знанията могат да решават всеки свой конкретен проблем и да се чувстват справящи се.

– *Възрастните учащи се нуждаят от признаването на техния опит и ценности като фактор за интегрирането им в групата учащи.* В процеса на обучение те търсят и преоткриват този опит и ценности.

– *Склонността и предпочитанието на възрастните учащи сами да решават какво е важно за тях се определя и от това, че те – съзнателно или*

не – в повечето случаи възприемат себе си като независими („самоуправляващи се“ или „саморъководещи се“) личности. В този случай могат да бъдат мотивирани за учене, като им се посочи връзката между образоваността и самочувствието. Образованият човек има по-добро самочувствие, защото до известна степен се чувства свободен и независим, а „хората уважават грамотния човек, защото е по-добре информиран и го поставят по-високо сред останалите в общността“ (Bhola, 1994).

Това означава също, че колкото е по-образован, толкова по-голям шанс има човек да стане лидер в своята общност и да допринесе за нейното благополучие (Bhola, 1994). А това за някои учащи от определени етнически общности е много важен фактор за мотивация за учене.

– *Възрастните хора имат силно развита чувствителност по отношение на достойнството си и уважението, което получават.* Често по-възрастните учащи се притесняват от своята напреднала възраст, особено ако в групата има по-млади учащи, с които непрекъснато се сравняват. Възприемането на възрастта като пречка за ефективно учене може да се окаже сериозна причина някои възрастни учащи да се откажат да завършат курса, в който са включени. В този случай задачата на преподавателя е в разговор с тях насаме да подчертае, че те не са твърде стари да учат, че никога не е твърде късно да започнат да учат, защото имат дълъг живот пред себе си.

– *Възможно е някои от възрастните учащи да имат потенциални физически ограничения (особено хора с увреждания)* – например, да придобиват по-бавно от други по-млади курсисти психомоторни умения, да се затрудняват при четенето на текст с по-дребен шрифт, да възприемат малки образи на екрана на компютъра или да имат проблеми с писането. Това налага прилагането на индивидуален подход и специални усилия от страна на преподавателя за развиване у тях на необходимите умения, а при необходимост – и помощ от специалисти.

– *Част от участниците в курс за възрастни може да са демотивирани да учат и защото са попаднали в него „по задължение“* – принудени от работодател, от правилата, свързани с получаването на социални помощи, или от проблеми с намирането на работа в условията на безработица. Задача на учителя е да покаже на тези учащи, че за тях е изключителен шанс да попаднат в този курс. Той трябва да акцентира върху опита, който имат и чрез който могат да бъдат полезни на другите участници, както и да подчертава реалната възможност да си намерят по-лесно работа, да бъдат добри и да стават все по-добри в нея, да се чувстват „справящи се“ и „можещи“, да се изявяват и да печелят признания, за което са необходими допълнителни знания.

Характеристиките на възрастните учащи и особено наличието на опит определя прилагането на **андрагогически подход** в учебния процес. Според него *учащият е в центъра на процеса на обучение, който на свой ред е про-*

цес, ориентиран към учащия. С други думи, андрагогическият модел е *процесуален модел*, който отдава предимство на процеса на учене.

Известно е, че обучението съдържа два основни компонента – преподаване и учене. Те би трябвало да са обект на равностойно внимание и грижа от страна на преподавателя. По-често, обаче, учителите насочват основното си внимание към преподаването, към това, което те трябва да свършат в класната стая, възприемайки себе си като основен (често единствен) източник на информация. И някак на заден план остава ученето като процес на усвояване на тези знания. Колко учители, впрочем, отделят специално внимание на формиране на умения за учене у своите ученици?

Разликата между педагогическия и андрагогическия модел на обучение е не просто в това, че първият залага на учебното съдържание, а вторият – не, а в това, че „съдържателният модел се отнася до предаването (пренасянето) на информация и умения, а процесуалният модел се отнася до осъществяването на поредица от процедури и ресурси, за да се подпомогнат учащите да усвоят информацията и уменията“ (Knowles et al., 2005).

Поставянето на възрастния учащ в центъра на процеса на обучение е свързано с Аз-концепцията на възрастния като (сравнително) независим във вземането на важни решения, доверявайки се на опита, който има – опит, който го прави самоуправляващ се. Според М. Ноулис самоуправляваното учене е процес, „при който хората, със или без помощта на другите, поемат инициативата да диагностицират своите потребности от учене, да формулират учебните си цели, да определят човешките и материални ресурси за учене, да избират и прилагат подходящи стратегии на учене и да оценяват учебните резултати“ (Knowles, 2009).

В учебната зала потребността на възрастните учащи да се самоуправляват определя и потребността им да бъдат приемани като партньори на преподавателя в процеса на обучение. Това означава да бъдат включвани максимално в различните моменти на организацията и реализацията на учебната работа. Но от друга страна самоуправлението, като основна характеристика на ученето на възрастните и на андрагогическия модел, създаден от М. Ноулис, не трябва да води до крайности, при които преподавателят остава на заден план и се фокусира основно върху ролята си на улесняващ ученето на възрастните, като се доверява изцяло на своите учащи при планирането и организирането на учебната дейност. Както пише С. Брукфилд, „погрешно е за един преподавател в ролята му на улесняващ ученето на своите учащи напълно да потисне своите собствени идеи относно учебното съдържание като цяло или ефективните методи и да позволи на учащите пълен контрол над тях“ (Brookfild, 1986).

Всъщност, колкото и да е вярна стратегията за равнопоставеност на учащия и обучаващия в учебния (андрагогическия) процес, преподавателят не може да очаква учащите да решават всички въпроси на планирането, организирането и

ръководенето на учебната дейност. Те могат да имат мнение по тези дейности, но по същество това са функции на управленската дейност на преподавателя и изискват от него предварителна подготовка и ясна стратегия.

Същевременно, дори по аналогия с определението на андрагогията, като „изкуство и наука за подпомагане на възрастните да учат“ (по: Tight, 2002), основна роля и отговорност на учителя в андрагогичския процес е да подпомага възрастните да учат. Това означава той да гарантира успешното овладяване на учебното съдържание от учащите, като създава всички условия за това.

В контекста на андрагогическите изисквания учебният процес с възрастни учащи трябва да е:

- проблемно ориентиран – да дава отговор на проблемите, довели учащите в учебната зала, и акцентиращ върху решаването на проблеми на практика;

- динамичен и разнообразен – предлагащ смяна на дейности и методи, така че опитът на учащите да се използва по възможно най-добрия начин и същевременно те да натрупват нов, полезен опит;

- ориентиран към бързата приложимост на знанията в практиката и опиращ се на „практикуването“ – възрастните учат по-добре като практикуват (като правят нещо);

- интегриращ ученето с мисленето, старите с новите знания и опит;

- формиращ нагласи, отношения и ценности като част от учебната работа, интерактивността и разнопосочното взаимодействие.

По отношение на организацията това е процес, който се основава на:

- *договарянето* – на правила на групата, на компоненти на учебната работа, на организацията и пр.;

- *динамиката* – тя се постига чрез съчетанието на: индивидуална с групова и фронтална работа; на „традиционно“ (лекционен тип) с интерактивно обучение, основаващо се на взаимодействието на преподавателя с учащите, между самите учащи, между учащите и софтуерни продукти (ако се използват електронни медии и носители на информация); на смяна на дейностите и на състава на участниците в подгрупите;

- *споделянето на индивидуалната и груповата отговорност* – в учебния процес с възрастни учащи еднаква отговорност за резултатите от работата носят и преподавателят, и учащите, което означава загриженост на всеки и на всички за всичко, което се случва в учебната зала, взаимопомощ и сътрудничество при изпълнението на всяка учебна задача, за да бъдат всички успяващи;

- *диалога* – той става факт само при съчетаването на слушането (изслушването) с чуването и разбирането, на питането с отговарянето, на уважаването на различията в позициите и „отвореното съзнание“ към нови идеи и различни мнения;

- *равенството между членовете на групата и равнопоставеността на учащите и преподавателя* по отношение на правото на мнение, позиция, избор и изява;

– *позитивния, стимулиращ, творчески микроклимат* – той се гради на взаимно уважение, толерантност, откритост, доверие, загриженост, ангажираност, положителни емоции, сътрудничество и взаимопомощ;

– *функционалността* – съвременните интерпретации на грамотността отдават превес на функционалната грамотност, която обединява традиционния (класическия) тип оgramотяване с функционалността и осъзнаването.

Всичко казано дотук за възрастните учащи, за тяхното учене и учебния процес, който е подходящ за тях, води до *обобщението*, че преподавателят трябва да обмисли добре всички условия, така че в процеса на обучение те да се справят все по-добре. Според Х. Маклиън ученето на възрастните се подобрява, когато (*Boud&Griffin, 1994*):

– „учащите са наясно, че учебният процес и резултатите от него съответстват на собствените им цели;

– се използва групова организация, където се споделят идеи и е налице възможност „да се гради“ върху общи за групата източници;

– ученето се схваща като еволюционен процес, който изисква време и търпение и когато се приема, че целите и избраните посоки могат да бъдат променени, когато хората са наясно какво искат да учат;

– учащите се третират като самоуправляващи се отговорни хора, които са поощрявани да играят активна роля във вземането на решения, в планирането и прилагането на учебните дейности – т.е., когато се допуска, че възрастните имат натрупан богат опит, който може да се пренесе в учебния процес;

– учащите са поощрявани да си вярват (вкл. на емоционалните си реакции), да използват опита си като източник на знания и да интегрират личното си мнение с новото знание;

– микроклиматът засилва самочувствието, независимостта, свободата за изразяване и на грешки и приемането на различието;

– оценяването на наученото включва самооценяване и обратна информация от другите;

– хората са поощрявани да бъдат активни и да учат, като практически вършат нещо, особено когато акцентът е поставен върху осмислянето на това, в което хората са опитни;

– се признава, че някои „уроци“ не могат да бъдат предвидени или планирани;

– учащите откриват предпочитаните от тях стилове на учене – когато *хората осъзнават* по-добре как учат и *са отворени* за други начини на учене, те могат да определят и променят собствените си стилове, тъй като търсят начин да станат по-компетентни и отговорни учащи“.

Очакваните резултати от учебната дейност могат и да не дойдат толкова бързо, колкото преподавателят и възрастните учащи биха искали. Това не бива да бъде причина за демотивация за работа. По този повод един японски афоризъм

казва: „Не се страхувай да напредваш бавно, страхувай се единствено, ако стоиш на едно място“. Въпреки трудностите, преподавателят не трябва да престава да подкрепя и да стимулира своите учаци да продължават да полагат усилия и да се справят, дори ако напредват с малки крачки. Защото всеки може да успее – със своя ритъм и със своите крачки. И в това е смисълът на общите усилия на партньорите в учебния процес, каквито са учителят на възрастни и неговите учаци.

ЛИТЕРАТУРА

- Гюрова, В. (2011). *Андрогогията в шест въпроса*. Габрово, Експрес.
- Bhola. H. S. (1994). *A source book for literacy work. Perspective from the classroom*. London, Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Boud, D. & V. Griffin (Eds). (1994). *Appreciating adult learning& from learners perspective*. London, Kogan Page.
- Brookfield, St. (2006). *Andragogy: Alternative Interpretations and applications summarized from „Understanding and facilitating Adult Learning“* – <http://literacy.kent.edu/~nebraska/curric/ttim1/artsum.html> – 09.08.2006
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning. A comprehensive analysis of principles and effective practices*. New York, Open university press, Milton Keynes.
- Characteristics of Adult Learners* – <http://thelearningcoach.com/learning/characteristics-of-adult-learners/September 28, 2009>.
- Clair, R. (2010). *Andragogy Revisited: Theory for the 21st Century?* – <http://www.thetrainingworld.com/wp/training-wisdom-or-training-foolishness/learning-theory-to-practice/andragogy-revisited-theory-for-the=21st-century-trdev/> – 10.08.2010
- Jarvis, P. (2006). Andragogy versus pedagogy or from pedagogy to andragogy: a re-assessment of Knowles's dilemma with the development of learning theory – *Andragoške studije (Andragogical Studies)*, Broj 2, Octobar
- Knowles, M. (1984). *The adult learner: a neglected species*. 3rd ed. Texas.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult education*. From Pedagogy to Andragogy (Rev. and updated), Cambridge.
- Knowles, M. S., E. F. Holton III, P. A. Swanson. (2005). *The Adult learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* – <http://www.google.com/books?hl=bg&lr=&id=J6qGsHBj7nQC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Adult+learner+-+book&ots=maQ24jda-w&sin=ha6kstQiz-nJt6QKIE> – 23.11.2007
- Knowles, M. (2009). *Informal adult Education, self-direction and Andragogy* – www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm – 28.10.2009
- Moving from pedagogy to andragogy (1990). (adapted and updated from Hiemstra, R.&Sisco, B. *Individualizing instruction*. San Francisco& Jossey-Bass, (1990) – <http://www-distance.syr.edu/andragogy.html> -10.08. 2006
- Tight, M. (2002). *Key concepts in adult education and training*. 2nd ed., London and New York

TEACHER AS TEACHING ADULTS

Abstract. Article presents some key points about differences to be teacher for students and teacher for adults. They have been determined by differences between children and adults as learners and specificity of pedagogical and andragogical approaches to learning. In accordance with andragogical approach teacher has to organize study activities in such way so that learners experience has been used in a best way and adults learners can learn successfully.

Prof. Dr. Viara Gyurova

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“
1504 Sofia, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.
Phone: (+359 2) 9308 337
Fax: (+359 2) 8464 085
e-mail: vgurova@yahoo.com