УДК 37

Исследование готовности учителей школ к реализации образовательных программ в «родительских университетах»

Study of the readiness of school teachers for implementation educational programs at "parent universities"

Эхаева Р.М., «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова»,
raisa.exaeva.65@mail.ru

Ekhaeva R., «Chechen State University named after A.A. Kadyrov», raisa.exaeva.65@mail.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.148.4.006

Ключевые слова: учителя школы, готовность к разработке образовательных программ, родительский университет.

Keywords: school teachers, readiness to develop educational programs, parent university.

Аннотация. Проблема исследования и обоснование ее актуальности. В настоящее время в нашей стране уделяется большое внимание проблемам воспитания и работе с родителями. Постановка президентом В.В. Путиным задачи создания «родительского университета» актуализировала необходимость оценки готовности учителей школ к реализации образовательных программ в такой форме организации просветительской работы с родителями.

Методология (материалы и методы). На основе личностно-деятельностного подхода был составлен опросник для учителей с помощью которого предполагалось выявить знания, умения, опыта работы со взрослой аудиторией и проведения оценки эффективности такой работы. В опросе приняло участие 458 учителей из нескольких областей России – слушателей различных программ повышения квалификации. В виду случайной выборки, можно предположить, что полученные данные вполне объективны.

Результаты. Готовность учителей к работе со взрослой аудиторией оказалась низкой, при этом учителя со средним и большим стажем педагогической деятельности очень высоко оценивали свои компетенции в данном вопросе, но не смогли подтвердить эту уверенность реальными фактами. Анализ образовательных программ педагогических вузов и Институтів переподготовки и повышения квалификации педагогических работников показал, что данному вопросу не уделяется специального внимания.

Научная новизна состоит в изучении состояния готовности учителей школы к реализации образовательных программ в «родительских университетах». Теоретическая значимость заключается в установлении соответствия между самооценкой учителями имеющихся знаний, умений, опыта и эффективности работы с родителями и реальными фактами, подтверждающими поставленные оценки. Практическая значимость заключается в постановке образовательным организациям ориентиров совершенствования подготовки учителей к реализации Программ в «родительских университетах».

Abstract. Research problem and justification of its relevance. Currently, our country pays great attention to the problems of education and work with parents. Staged by President V.V. Putin, the task of creating a "parent university" made it necessary to assess the readiness of school teachers to implement educational programs in this form of organizing educational work with parents.

Methodology (materials and methods). Based on the personal-activity approach, a questionnaire was compiled for teachers with the help of which it was supposed to reveal knowledge, skills, experience of working with an adult audience and assessing the effectiveness of such work. The survey involved 458 teachers from several regions of Russia - students of various advanced training programs. In view of the random sample, it can be assumed that the data obtained are quite objective.

Results. The readiness of teachers to work with an adult audience turned out to be low, while teachers with medium and long experience of teaching activity highly rated their competencies in this issue, but could not confirm this confidence with real facts. The analysis of educational programs of pedagogical universities and institutes of retraining and advanced training of pedagogical workers showed that this issue is not given special attention.

Scientific novelty consists in studying the state of readiness of school teachers to implement educational programs in "parent universities". The theoretical significance lies in establishing a correspondence between teachers' self-assessment of their knowledge, skills, experience and effectiveness of work with parents and real facts confirming the given assessments. The practical significance lies in the setting of guidelines for educational organizations to improve the training of teachers for the implementation of the Programs in the "parent universities".

Введение. В настоящее время государство и общество заинтересованы в повышении качества воспитания подрастающего поколения. Данное обстоятельство зафиксировано в ряде государственных документов: Семейный кодекс, Указ Президента РФ «Об Основных направлениях государственной семейной политики (1996 г.), Федеральный проект «Крепкая семья» (2006 г.), Национальная стратегия действий в интересах детей (2012 г.), Концепции демографической политики и государственной семейной политики Российской Федерации до 2025 г., подзаконные акты о налоговых льготах и пособиях на детей. Во всех перечисленных документах отражены интересы семьи, провозглашены задачи: укрепления семьи, сохранения духовно-нравственных традиций, поддержки семей в воспитании детей.

Начиная с 1994 года – Международного года семьи – в ежегодных посланиях Президента Российской Федерации В.В. Путина отмечается важность и необходимость взаимодействия образовательных организаций с семьями, повышения качества воспитания детей, подростков и молодежи. Данное обстоятельство стало определенным стимулом для партий, органов местного самоуправления, общественных организаций, СМИ, которые стали изучать общественное мнение, разрабатывать Программы, организовывать дискуссии, проводить публичные чтения и конференции по актуальным вопросам детско-родительских отношений и условий устойчивого функционирования семей.

В мае В.В. Путин дал поручение нескольким министерствам проработать возможность открытия сети родительских университетов. Речь в этом случае велась о дистанционном обучении родителей, повышении их педагогической грамотности [6].

Однако, наш опыт работы в различных системах образования позволяет говорить о том, что обучение взрослых только в дистанционном формате менее эффективно, чем смешанное обучение. Тем более, что к каждой семье требуется индивидуальный подход, потому что у родителей разный социальный статус и уровень образования, стаж семейной жизни и опыт воспитания, ценностные ориентации и педагогические способности. Учесть все это в

дистанционном формате обучения просто невозможно.

В этой связи необходимо подготовить учителей к разработке Программ для родительских университетов, которые будут работать в очном формате. Исходя из сказанного *цель исследования* – определить готовность учителей школы к реализации образовательных программ в «родительских университетах». В связи с этим необходимо отметить современные теории и тенденции в обучении взрослых и оценить степень владения ими учителями школ.

Обзор литературы. Обучение взрослых осуществляется много десятилетий и за это время накоплен достаточно большой опыт в такой деятельности, достаточно сказать о появлении особого раздела в педагогике – андрагогике, основателем которого был Малкольм Ноулз [5]. Ученый выделил отличия взрослых обучающихся от детей, разработал принципы обучения, которые сегодня называют «основными». Эстафету подхватили многие отечественные (С.И. Змеёв [4], М. Громкова [2], А. Теслинов, И. Протасова [8] и др.) и зарубежные ученые (Уильям А. Дрейвс [3], Д.Д. Биллингтон [10], Лори Блонди [11] и др.).

Таким образом, была создана андрагогическая модель обучения, определена ведущая роль взрослых обучающихся в образовательном процессе, на основании которой велась подготовка педагогических кадров к работе со взрослой аудиторией.

Вместе с тем, андрагогика не единственная научная теория, которая создана для системы дополнительного профессионального образования. В последнее время появились новые научные направления: нейропедагогика, трансформационное и эмпирическое обучение.

Нейропедагогика – это обучение с позиций законов работы мозга [9]. В рамках данного направления науки разработаны многие теории, которые в той или иной мере используются учителями. Это теория функциональной асимметрии мозга (участие левого и правого полушария мозга в обучении); теория зрительно-моторной координации; теория наличия репрезентативных систем (аудиальная, визуальная и кинестетическая) и т.д.

Кроме перечисленных теорий необходимо отметить имеющиеся у мозга ресурсы,

представляющие интерес для педагогической науки, что хорошо обосновал В.Г. Степанов [7]:

а) полифункциональная работа (мозг способен выполнять параллельно несколько функций);

б) произвольная регуляция (формирует мотив поведения, переводит его в последовательность осознанных действий, оценивает выполненные действия);

в) ориентация на имеющийся опыт (сопоставление собственного опыта с получаемой информацией);

г) возможность развития (мозг развивается в процессе обучения и познания);

д) эмоциональная зависимость (эмоции многократно усиливают работу мозга).

Главная задача нейропедагогики – содействовать выбору и отбору учителями технологий обучения из разных систем образования и интегрировать их в одной Программе работы с родителями.

Теория трансформационного (преобразующего) обучения, разработанная Д. Мезириным [14]. Суть ее в возможности трансформаций личности, изменения ценностей, расширения сознания и создания нового смысла известных ранее объектов, условий или ситуаций. Обратим особое внимание на эту теорию, так как изменение любой «культуры», в том числе и «педагогической» – это, прежде всего, изменение ценностных ориентаций, смыслов жизнедеятельности. В основе теории развитие критического мышления, которое является основой для осмысления своего педагогического опыта и изменение смысловых схем, иными словами фундаментом становится рациональный подход.

Последователи Д. Мезирова, развивая теорию трансформационного обучения, предложили ориентироваться на интуитивное и эмоциональное восприятие действительности, интегрируя рациональный, аналитический и когнитивные подходы. Такое видение основано на трудах Р. Бойда и Дж. Майерса [12], которые убедительно доказывали, что для изменения личности нужно использовать визуальные изображения, символы и архетипы. По сути, они сделали акцент на *психосоциальном характере* трансформационного обучения. Кэтлин П. Кинг [13], продолжая развитие теории, создала «Модель возможностей трансформирующего обучения».

Между сторонниками рационального подхода и сторонниками интуитивного и эмоционального подходов при организации трансформационного обучения продолжается длительный спор уже

несколько десятилетий, как на конференциях, так и в научных публикациях.

На наш взгляд, эти подходы не противоречат друг другу, а взаимодополняют. Невозможно изменение своих ценностей и смысловых ориентаций без глубокого анализа своего поведения, своих жизненных позиций. Это рациональный подход. Но... начало такой работы дает эмоциональная ситуация: что-то должно произойти, чтобы стать стимулом для переосмысления. Это, безусловно, эмоциональный подход. Далее, возникшие эмоции и желание переосмыслить свое отношение и поведение должны опираться на знания о новых возможностях и альтернативах. Это когнитивный подход. Поэтому можно успешно применять эту теорию при обучении взрослых, с пониманием этапов преобразования требуемого личностного образования или качества.

Методология (материалы и методы). Для достижения поставленной цели был избран личностно-деятельностный подход, который позволит оценить отношение учителей к новым теориям в андрагогике и их готовность к применению таких технологий в педагогической практике работы с родителями.

В нашем исследовании приняло участие 458 учителей разных возрастных категорий и с различным стажем работы. Выборка была случайна, так как в опросе принимали участие группы учителей, проходящие повышение квалификации в нескольких областных институтах переподготовки и повышения квалификации педагогических работников нашей страны. В виду того, что результаты оказались невысокими, мы обещали институтам не указывать в публикации какие области участвовали в нашем опросе.

Для учителей был разработан специальный опросник. В первом блоке вопросов учителя отмечали свои знания по теоретическим аспектам обучения взрослых: какие теории они знают, какие книги они читали, какие технологии или методы обучения взрослых им известны, как оценивается эффективность обучения и т.д.

Второй блок вопросов предполагал самооценку учителями имеющегося опыта разработки и отбора программ обучения родителей. Нас интересовал опыт разработки программ и мероприятий, опыт выбора методической разработки, опыт адаптации имеющегося материала в соответствии с особенностями родителей определенного класса.

Третий блок вопросов предусматривал самооценку учителями имеющихся умений

работать с родителями в рамках просвещения или педагогического образования. Часть вопросов были открытыми, что обуславливало необходимость развернутых ответов со стороны опрашиваемых. Согласимся, что полные ответы дают больше информации, чем краткие ответы.

Четвертый блок вопросов был направлен на самооценку учителями успешности в работе с родителями, выявлении наиболее результативных методов работы, а также используемых технологий для оценки эффективности применяемых педагогических приемов и технологий.

Ответы на вопросы были анонимными и добровольными, что предполагало получение достаточно объективной оценки по интересующим нас вопросам.

Результаты. Анализ полученных ответов показал наличие нескольких противоречий:

первое – между самооценкой учителями имеющихся знаний теорий обучения взрослых и реальной демонстрацией таких знаний;

второе – между самооценкой учителями своей методической компетенцией в области разработки программ обучения родителей и реальным опытом таких разработок;

третье – между самооценкой умений проведения педагогического образования с родителями и способностью описания таких умений в педагогических категориях;

четвертое – между самооценкой успешности работы с родителями и отсутствием знаний технологий оценки подобного опыта.

Таким образом, в каждом блоке вопросов мы выявили несоответствие между самооценкой учителей и фактами, подтверждающими эту оценку. В таблице представлены результаты самооценки учителями в 10-балльной шкале оценивания и оценка, полученная только по тем фактам, которые подтверждены реальным перечнем методик, названием книг, названием или описанием технологий и т.д., см. таблицу 1.

Таблица 1. – Самооценка учителями своих знаний, умений и опыта в области педагогического образования родителей (средняя оценка)

Вопросы	Самооценка учителей в зависимости от стажа работы			Подтверждение фактами (%)		
	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет
1 Блок – Знания						
Читали ли Вы книги об обучении взрослых? Какие?	4,1	8,2	9,7	88,4	37,2	14,7
Знаете ли Вы теории обучения взрослых? Какие?	3,6	7,5	8,9	90,3	22,1	9,3
Знаете ли Вы технологии обучения взрослых? Какие?	2,8	6,9	9,3	92,4	30,2	7,4
Знаете ли Вы методы обучения взрослых? Какие?	4,1	8,8	9,1	86,6	24,1	5,5
Знаете ли Вы как оценивается эффективность обучения взрослых? Приведите пример или название технологии	2,2	7,6	8,7	87,2	31,4	4,4
2 Блок – Опыт работы						
Как Вы оцениваете свой опыт разработки программ и мероприятий. Перечислите сделанные вами разработки	2,4	8,8	10,0	81,0	77,3	52,5
Есть ли у вас опыт выбора методической разработки? По каким критериям Вы делали выбор?	7,1	10,0	10,0	69,4	62,1	48,9

Продолжение таблицы 1

Вопросы	Самооценка учителей в зависимости от стажа работы			Подтверждение фактами (%)		
	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет
Есть ли у вас опыт адаптации имеющегося материала в соответствии с особенностями родителей определенного класса? Как вы это делали?	4,4	10,0	10,0	94,3	71,5	78,2
3 Блок – Умения						
Какого уровня у Вас умения работать с родителями?	3,3	9,7	10,0	94,4	87,1	75,6
Легко ли Вы находите общий язык с родителями?	3,2	8,8	10,0	96,5	88,6	89,1
Возникают ли у Вас конфликты с родителями? Как быстро вы их урегулируете	3,8	7,9	10,0	96,7	89,3	80,3
Владете ли Вы убеждающим воздействием на родителей?	2,4	8,5	10,0	98,0	79,5	84,7
4 Блок – Эффективность работы						
Оценивали ли Вы эффективность своей работы с родителями?	1,9	6,8	9,8	89,7	74,2	81,0
Какие методы наиболее результативны?	2,1	5,7	8,1	90,6	79,3	84,6
Как вы проводили подобные оценки?	1,8	5,6	8,9	90,4	87,8	79,5
Какие технологии Вы использовали для оценки своей работы?	1,5	6,8	9,2	98,3	78,6	66,5

Анализ полученных сведений из опроса учителей свидетельствует, что учителя с небольшим опытом работы оценивают себя адекватно, при этом отмечают как небольшой объем знаний и опыта, так и недостаточный уровень умений и, следовательно, эффективности. Учителя, с опытом работы в школе от 5 до 15 лет, имеют завышенную самооценку. Это проявляется в том, что оценка своим знаний, умениям, опыту ставится высокая, но очень мало приводятся фактов, подтверждающих поставленную оценку. Учителя, имеющие большой стаж педагогической деятельности, ставят себе исключительно высокий оценки, но подтверждение им не приводят. Интересен тот факт, что при отсутствии записей конкретизирующих имеющиеся знания или опыт, учителя поясняли это тем, что не помнят точное название. При продолжении

беседы с ними с просьбой дать характеристику или объяснить сущность теории (технологии, мероприятия и т.п.) без научной формулировки, учителя ссылались на занятость и уклонялись от ответа. Мы предполагаем, что учителя не продолжали беседу потому, что у них не было ответов. Данное обстоятельство потребовало дополнительных уточнений для определения готовности учителей к разработке образовательных программ для родителей.

С этой целью была разработан тест, в котором учителя должны были вставить пропущенные ключевые слова. Тест был несложным, но для ответа на вопросы необходимы были знания современных технологий обучения взрослых. Использовалась 10-балльная шкала оценок.

Полученные данные очень низкие, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Результаты тестирования знаний учителями современных технологий обучения взрослых (средняя оценка)

Оцениваемые знания	Стаж работы учителей		
	1 – 5 лет	6 – 15 лет	15 – 25 лет
Нейропедагогика	4,4	4,2	3,9
Трансформационное обучение	2,9	4,0	4,7
Эмпирическое обучение	3,6	3,7	4,3

Обсуждение. Представленные результаты позволяют говорить о низкой готовности учителей к работе с родителями в области повышения их педагогической культуры. Данное обстоятельство не случайно. Мы проанализировали Основные образовательные программы в нескольких педагогических вузах страны. Получили следующие факты:

а) дисциплин по обучению взрослых (родителей учеников) нет нигде. Отчасти данный момент может компенсировать дисциплина «Педагогика высшей школы», но она преподается только в магистратуре, и ее основной ракурс – обучение студентов;

б) в некоторых курсах бакалавриата (Система взаимодействия семьи и школы, Система работы классного руководителя, Теория и методика воспитания и некоторых других) есть по одной теме, касающейся работы с родителями, но не обучение их. В курсе «Технологии работы классного руководителя с семьей» представлена в основном профилактическая работа с проблемными семьями или семьями, оказавшимися в сложной ситуации. В учебно-тематическом плане тем по методике и особенностям обучения родителей (взрослых) мы также не встретили;

в) результат анализа предлагаемых курсов в Институтах повышения квалификации педагогических работников показал, что почти отсутствуют Программы освоения учителями технологий просветительской работы с родителями. Нет программ подготовки учителей к работе со взрослой аудиторией. Можно предположить, что в рамках некоторых программ затрагиваются эти вопросы, но все-таки цельная подготовка отсутствует.

Проведенное исследование не может считаться полным, так анализ проводился не по всем вузам России, но все-таки общая тенденция, по нашему мнению, зафиксирована.

В таком случае педагогическому сообществу следует детально проработать данный вопрос. Возможно, в вузах ввести дисциплину, например, «Технологии обучения взрослых», а в Институтах переподготовки и повышения квалификации педагогических работников также не ставят себе задачу по формированию у учителей подобной компетенции. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что готовность учителей к эффективной просветительской работе с родителями низкая.

Полагаем, что принятые меры позволят добиться успеха в задачах повышения педагогической культуры родителей и повышения эффективности взаимодействия с ними.

Таким образом, проведенное исследование обладает признаками научной новизны, теоретической и практической значимости.

Научная новизна состоит в изучении состояния готовности учителей школы к реализации образовательных программ в «родительских университетах».

Теоретическая значимость заключается в установлении соответствия между самооценкой учителями имеющихся знаний, умений, опыта и эффективности работы с родителями и реальными фактами, подтверждающими поставленные оценки.

Практическая значимость заключается в постановке образовательным организациям ориентиров совершенствования подготовки учителей к реализации Программ в «родительских университетах».

Заключение. В настоящее время ряд Министерств и ведомств разрабатывают по поручению В.В. Путина вопрос о возможности организации виртуального «родительского университета» в России. Однако, на наш взгляд, без личного общения учителей и родителей эффективность работы такого «университета» будет невысокой. А организация подобной работы в каждой школе требует определенных знаний, умений и опыта работы от учителей.

Изучение готовности учителей школ к реализации образовательных программ в «родительских университетах» показало, что учителя с небольшим стажем педагогической деятельности оценивают свою готовность на низком уровне, учителя со средним и большим стажем работы в школе уверены в себе и в своих способностях, но подтверждение такой уверенности какими-либо фактами не смогли.

Анализ практики подготовки учителей в вузах показал отсутствие специальных предметов, на которых бы формировалась компетенция обучения взрослых. Наличие в разных предметах по 1 – 2 темам работы с родителями или семьей ученика не могут сформировать требуемую компетенцию. Институты переподготовки и повышения квалификации педагогических работников также не ставят себе задачу по формированию у учителей подобной компетенции. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что готовность учителей к эффективной просветительской работе с родителями низкая.

Можно предположить, что попытки несколько десятилетий назад создания «родительского всеобуча» потому и потерпели неудачу, что учителя не готовы к работе со взрослой аудиторией.

Поэтому считаем необходимым актуализировать проблему перед образовательными организациями, побудив их к

разработке и реализации программ подготовки учителей к работе в «родительских университетах».

Литература:

1. Гилева О.Я., Шиманчик И.П. Дополнительное профессиональное образование взрослых: принципы и особенности / О.Я. Гилева, И.П. Шиманчик // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2010. - Т. 12. - № 3(3). - С. 603-605.
2. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых / М.Т. Громкова. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. - 497 с.
3. Дрейвс В.А. Как учить взрослых / В.А. Дрейвс. - М.: «Телер», 2001. - 94 с.
4. Змеёв С.И. Андрагогика. основы теории, истории и технологии обучения взрослых: монография / С.И. Змеёв. - М.: Пер Сэ, 2012. - 272 с.
5. Ноулз М.Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М.Ш. Ноулз. - М.: Издательский отдел НМЦ СПО, 1998. - 248 с.
6. Поручение Президента В.В. Путина [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://tass.ru/obschestvo/10593753>
7. Степанов В.Г. Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых / В.Г. Степанов. - 3-е изд. - М.: Академический проспект, 2020. - 346 с.

8. Теслинов А.Г., Протасова И.А. Образование по-взрослому. Дух андрагогики развития / А.Г. Теслинов, И.А. Протасова. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. - 112 с.
9. Цветков А.В. Нейропедагогика для учителей: как обучать по законам работы мозга / А.В. Цветков. - М.: Изд-во «Спорт и культура-2000», 2017. - 128 с.
10. Billington D.D. Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. New Horizons for Learning. Available at: <http://www.ntvhorizons.org>
11. Blondy L.C. Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment. Journal of Interactive Online Learning. - 2007. - Volume 6. - № 2. - Pp. 116-130.
12. Boyd R.D., Myers G.J. Transformative education. International Journal of Longlife Education 1988; 7(4), 261-284.
13. KING, Kathleen P. Bringing Transformative Learning to Life. Malabar, FL: Krieger, 2005. - 205 pp.
14. Mezirow J. Transformative learning as discourse. Journal of Transformative Education, 2003. - №1. - P. 58-63.

References:

1. Gileva O.Ya., Shimanchik I.P. Additional professional education for adults: principles and features / O.Ya. Gileva, I.P. Shimanchik // Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. - 2010. - T. 12. - № 3(3). - S. 603-605.
2. Gromkova M.T. Andragogy: theory and practice of adult education / M.T. Gromkova. - M.: UNITI-DANA, 2015. - 497 p.
3. Draves V.A. How to teach adults / V.A. Draves. - M.: "Teler", 2001. - 94 p.
4. Zmeyov S.I. Andragogy. Foundations of the theory, history and technology of adult education: monograph / S.I. Zmeyov. - M.: Per Se, 2012. - 272 p.
5. Knowles M.Sh. Modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy / M.Sh. Knowles. - M.: Publishing department of NMC SPO, 1998. - 248 p.
6. Instruction of the President V.V. Putin [Electronic resource]. - Access mode: <https://tass.ru/obschestvo/10593753>
7. Stepanov V.G. Neuropedagogy. Brain and effective development of children and adults / V.G. Stepanov. - 3rd ed. - M.: Akademicheskij prospect, 2020. - 346 p.

8. Teslinov A.G., Protasova I.A. Adult education. The spirit of andragogy development / A.G. Teslinov, I.A. Protasova. - M.: FLINT: Nauka, 2016. - 112 p.
9. Tsvetkov A.V. Neuropedagogy for teachers: how to teach according to the laws of the brain / A.V. Tsvetkov. - M.: Publishing house "Sport and Culture-2000", 2017. - 128 p.
10. Billington D.D. Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. New Horizons for Learning. Available at: <http://www.ntvhorizons.org>
11. Blondy L.C. Evaluation and Application of Andragogical Assumptions to the Adult Online Learning Environment. Journal of Interactive Online Learning. - 2007. - Volume 6. - № 2. - Pp. 116-130.
12. Boyd R.D., Myers G.J. Transformative education. International Journal of Longlife Education 1988; 7 (4), 261-284.
13. KING, Kathleen P. Bringing Transformative Learning to Life. Malabar, FL: Krieger, 2005. - 205 pp.
14. Mezirow J. Transformative learning as discourse. Journal of Transformative Education, 2003. - №1. - R. 58-63.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Эхаева Раиса Могдановна (г. Грозный, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А.Кадырова», e-mail: raisa.exaeva.65@mail.ru