

## ЩЕ РАЗ ДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ ЯК СУБ'ЄКТУ НАВЧАННЯ

О. М. КУТИК

*Україна, м. Запоріжжя, КЗ «Запорізький обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти» ЗОР*

В основу процесу підвищення кваліфікації спеціалістів покладено теорію навчання дорослих, основним положенням якої є створення умов для розвитку особистості фахівця, виявлення його самобутності в професійній діяльності. Аналіз наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних вчених стосовно професійного розвитку дорослих людей зумовив наше звернення до андрагогіки, яку вважаємо провідною наукою в системі післядипломної освіти. Саме андрагогічний підхід забезпечує врахування особливостей дорослої людини як суб'єкту навчання.

Найбільш широке визначення дорослої людини подано в 1976 р. на Генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі. Дорослим названо «будь-яку людину, визнану дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить». До дорослих людей можна віднести будь-яку людину, яка в житті поводить себе усвідомлено й відповідально, займається певною справою. Доросла людина, на відміну від недорослої, має відносно сформовані фізіологічні й психологічні функції, зокрема емоційно-вольових сфери. Доросла людина відрізняється достатньо високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному та психологічному відношеннях особистістю. Важлива відмінність дорослої людини – наявність у неї суттєвого життєвого досвіду, який виступає в трьох різновидах: побутовому, професійному і соціальному, на що вказує Т. Сорочан [7].

В той же час спеціалісту, який організовує навчання дорослих, слід не забувати той факт, що протягом життя у людини змінюються окремі інтелектуальні функції та співвідношення між ними. Так, дитина навіть під примусом засвоює новий матеріал швидше, ніж сорокарічний чоловік. За статистикою кількість годин, яка необхідна для навчання водінню автомобілем, зі збільшенням віку на кожні десять років подвоюється. З чим це пов'язано?

У ХІХ ст. Дж. Клапаред та Р. Джеймс стверджували, що розвиток людини відбувається лише до певного віку. Так, на прикладі пам'яті, ми бачимо, що до 25 років вона знаходиться на етапі прогресу, до 50 років – плато, а після – регрес. Ж. Піаже вважав, що кінцевий результат розвитку мислення настає у 16 років, а після 25 років людина не спроможна висунути нові ідеї.

Першим, хто поставив під сумнів такі твердження, був Е. Торндайк, який довів, що доросла людина включається в навчальний процес при умові наявності відповідної потреби та мотивації.

Звернемо нашу увагу на особливості розвитку інтелектуальних здібностей, когнітивного стилю навчання та мотивації до навчання дорослої людини.

Динаміка інтелектуальних функцій виглядає наступним чином: 18-25 років – високий рівень розвитку пам'яті і мислення, низький – уваги; 26-29 років – низький рівень розвитку пам'яті і мислення, високий – уваги; 30-33 року – високий рівень розвитку всіх функцій; з 34-35 років відбувається спад рівня розвитку всіх функцій.

У період дорослості за різних форм творчої активності інтелектуальна діяльність досягає найвищого рівня розвитку. Середній рівень творчої активності для багатьох спеціальностей припадає на 35—39 років, а творчі здібності у математиці, фізиці, хімії сягають свого піку в 30—34 роки. Видатні відкриття в багатьох сферах науки здійснюють особи віком біля 40 років. Найсприятливішими для наукової творчості є період, що охоплює 30–34, а також 47–57.

У період після 40 років людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості і точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоч когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молоді, ефективність її мислення вища [5].

М. Карпенко запропонував вважати одним з показників розвитку когнітивних здібностей людини темп засвоєння знань. Відповідно до його досліджень, темп засвоєння знань у людини стрімко зростає починаючи з 11-12 років та досягає свого максимуму у 17-24 роки. Після цього періоду (24–34 роки) темп поступово знижується. В проміжку між 34-64 років зниження темпу є незначним. Після 64 років темп засвоєння знань по мірі старіння сповільнюється та його значення наближаються до значень 11-12 років (рис. 1). Тобто, якщо прийняти темп засвоєння знань в студентські роки за 100%, то за перші двадцять років після закінчення вузу втрачається 22% темпу, з 45 до 65 років – 35% темпу, а після 74 років – 57% темпу [4, С. 99-100].

Б. Ананьєв вперше ввів до наукового обігу поняття «рухливість функції». Він стверджував, якщо слабшає механічна пам'ять, то зростає роль смислової пам'яті. Якщо слабшає одна функція, то вона компенсується іншою за умови, якщо людина навантажує інтелект, включається в освіту. В іншому випадку, коли людина не навантажує свій розум, то починається процес інтелектуального недовантаження.

Беручи до уваги той факт, що будь-яке сприймання і засвоєння матеріалу в процесі навчальної діяльності лежить в полі пізнавальних можливостей кожної людини, слід звернути увагу на поняття когнітивного стилю – тобто індивідуального способу пізнавальної можливості індивіда, через призму якого і відбувається сприймання, обробка, аналіз і опрацювання інформації.

В цілому, когнітивні стилі описуються як когнітивні утворення організуючого порядку, які зв'язують функціонування пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення) один з одним і обмежують та опосередковують мотиваційні впливи, виконуючи функцію суперординатної контролюючої інстанції, забезпечуючи реалістично адаптаційні форми активності.

Питання когнітивного стилю гостро пов'язане з індивідуальним стилем діяльності – своєрідною системою психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно звертається людина з ціллю оптимального зваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності.

На думку Є. Соколової, когнітивний стиль є аналітичним компонентом ширшого утворення – особистісний стиль, що також включає індивідуальні особливості взаємодії людини з соціальним оточенням, її самооцінку, превалюючі шляхи контролю та регуляції афективної сфери [6, С. 109]. У вітчизняній психології поняття «когнітивний стиль» ввійшло в активний словник психологів з 1976 року завдяки працям В. Колга, Є. Соколової, І. Палея, що провели ряд досліджень з когнітивного стилю, що сприяли уточненню емпіричного змісту і теоретичного статусу цієї категорії.

Зокрема, дослідник Н. Єгорова [2, С. 45], йдучи за Г. Клаусом та іншими зарубіжними вченими, в психології пізнавальних процесів на перше місце ставить диференційно-психологічний аспект, а саме: дослідження індивідуальної специфіки процесів опрацювання інформації, яка в загальному вигляді позначається як «когнітивний стиль». Індивідуальні розбіжності в способах отримання і перетворення інформації, прийомах аналізу і структурування свого оточення, в свою чергу, утворюють деякі типові форми когнітивного реагування, відносно яких групи людей є схожими і відрізняються один від одного.

Таким чином, поняття когнітивного стилю використовується для позначення, з одного боку, міжіндивідуальних особливостей в процесах обробки інформації та, з іншого боку, виділення типів людей в залежності від особливостей їх когнітивної організації.

В зарубіжній і вітчизняній літературі можна зустріти опис близько півтора десятка різних когнітивних стилів. Вони дуже різноманітні щодо способу діагностики, теоретичної

інтерпретації та широти впливу на поведінку людини. Ці різні описи, різні назви когнітивних стилів є результатом того, що їх класифікація залежала від різноманітності підходів щодо вивчення когнітивних стилів. Так, існування операціоналістського підходу в психології визначило одну з особливостей вивчення когнітивних стилів. Друга особливість полягає в тому, що когнітивні стилі розглядалися як параметри індивідуальних розбіжностей в індивідуальній діяльності. Представники прихильного напрямку виявили і описали декілька параметрів когнітивного стилю: плавність-загострення, толерантність до нереалістичного досвіду, фокусує контроль, обмежений чи вільний контроль, поняттєва диференціація, імпульсивність-рефлексивність. Конструктивісти вважають, що людину можна краще зрозуміти, якщо вона буде розглянута з точки зору перспективи віків, ніж в світлі сучасного моменту, а кожна людина розглядає ланцюг подій свого життя через призму своїх уявлень. Загалом, вони дають свою класифікацію когнітивних стилів: 1) полізалежність – полінезалежність; 2) імпульсивність – рефлексивність; 3) ригідність – гнучкість пізнавального контролю; 4) вузькість – широта діапазону еквіваленту; 5) широта категорії; 6) толерантність до нереалістичного досвіду; 7) когнітивна простота – когнітивна складність; 8) вузькість – широта сканування; 9) конкретна – абстрактна концептуалізація; 10) плавність – загострення [9].

Крім вищезазначеного, особливості освіти дорослої людини залежить ще від ряду факторів. Закономірності підготовки дорослих у системі післядипломної освіти як суб'єктів діяльності досліджував С. Вершловський. Він констатує, що освітня сфера підпорядкована провідним цілям особистості, таким, як професійні, сімейні тощо. Тому освіта залежить від інтересів і здібностей людини, а також його потреб та мотивів, які визначаються життєвою ситуацією. Звідси прагматичне ставлення дорослого до освіти.

Мотивацію ми тлумачимо як певний емоційний стан, який спонукає до дії з метою задоволення певних потреб. Слід звернутися до сутності самого поняття «потреби». Філософський словник тлумачить його як стан суб'єкту, який обумовлений незадоволенням вимог організму, які потрібні його життєдіяльності, та направлені на подолання цієї незадоволеності [9, С. 353]. В. Марчук розглядає їх як відсутність якогось блага [3, С. 123]. Таким чином, потреба – це нужда в будь-чому, яку людина переживає і усвідомлює. Наприклад, це може бути відчуття дискомфорту.

Наявність потреб супроводжується емоціями: спочатку, у міру її посилення негативними, а потім у разі її задоволення позитивними. Суб'єктивно вони репрезентуються у вигляді емоційно забарвлених бажань, потягів, прагнень, що спонукають та мотивують людину до діяльності, а їх задоволення у вигляді емоційних емоцій. Вони є соціалізованими, оскільки усі переломлюються через конкретний рівень культури, стосунки між людьми. Потреба в освіті реалізується через соціальні відносини між тими або іншими суб'єктами освітнього процесу.

Викликають науковий інтерес також дослідження А. Маркової та С. Чіркиної. Цінність дослідження С. Чіркиної полягає в тому, що нею виділено групи мотивів навчальної діяльності саме дорослих в період їх перепідготовки: пізнавальні, професійні, творчого досягнення, широкі соціальні мотиви, з альтруїстичною спрямованістю, соціальні мотиви особистого характеру [10]. А. Маркова виділяє пізнавальні та соціальні мотиви навчання, які мають певні підрівні. До підрівнів пізнавальної мотивації відносяться: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями), процесуально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти. Соціальні мотиви можуть мати наступні підвиди: широкі соціальні (почуття обов'язку і відповідальності; розуміння соціальної значущості учення), вузькі соціальні або позитивні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення), мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншими людьми) [1].

Виходячи із вищезазначеного, слід констатувати, що під час організації навчання дорослих необхідно визначити реальні проблеми, для вирішення яких необхідне навчання. Це здійснюється через попередню діагностику. Метою цього має стати встановлення не

лише наявного рівня теоретичних знань з професійних питань, але й визначення освітніх потреб педагогів виходячи з їх обсягу та характеру життєвого досвіду, фізіологічних та психологічних особливостей, когнітивного та навчального стилю.

#### Література:

1. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова // [Электронный ресурс] // Институт психологии Российской академии наук [официальный веб-сайт]. – Электронные данные. – Режим доступа к ст. : [http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop\\_dokume/mezhdunaro/nauchnye\\_m/razdel\\_2\\_p/gerasimova.html](http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html)
2. Егорова М. С. Генотип и среда в вариативности когнитивных функций / М. С. Егорова // Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. – М., 1982. – 57 с.
3. Каверин С. Б. О психологической классификации потребностей / С. Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 121–129.
4. Карпенко М.П. Когномика. / М.П. Карпенко. – М. : Издательство Современного гуманитарного университета, 2009. – 225 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія: Навч. Посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : «Академвидав», 2005. – 360 с. – [Електронний ресурс] // Сайт «Studentam.net.ua» – Електронні дані. – Режим доступа до ст.: <http://studentam.net.ua/content/view/3145/86/>
6. Соколова Е.П. Проективные методы исследования личности. / Е. П. Соколова – М. : Университет, 1980. – 174 с.
7. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічній засадах / Тамара Миколаївна Сорочан Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2 (5). – С. 60-62.
8. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. [6-е изд., перераб. и доп.] – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
9. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. / М. А. Холодная. – М. : ПЭРСЭ, 2002. – 304 с.
10. Чвиркина С. Е. Мотивы учебной деятельности как фактор эффективности обучения взрослых в период профессиональной переподготовки : автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Светлана Евгеньевна Чиркина / [Электронный ресурс] // DissersCat – электронная библиотека диссертаций. – Электронные данные. – Режим доступа к ст.: <http://www.disserscat.com/content/motivy-uchebnoi-deyatelnosti-kak-faktor-effektivnosti-obucheniya-vzroslykh-v-period-professi>