

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ВЗРОСЛЫХ

*И.М. Спивак*  
(Московская открытая социальная академия)

Теоретический анализ основных существующих в настоящее время в психологической науке подходов к обучению взрослых следует начать с определения самого термина «подход к обучению», принятого в педагогической психологии.

В широком смысле этот термин понимается как мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания. В прикладном аспекте подход к обучению раскрывается как глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и субъектов педагогического взаимодействия: обучающего и обучающегося [5]. Понимание подхода к обучению в прикладном аспекте положено нами в основу теоретического анализа, приведенного ниже.

Нами рассматриваются основные психологические подходы к обучению взрослых — деятельностный, личностно-деятельностный и онтологический.

**Деятельностный подход к обучению** реализуется сегодня через ряд теорий. Это теории развивающего (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов) и проблемного обучения (М.И. Махмутов), поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). Отдельно отмечают теории, предлагаемые Н.Ф. Талызиной, И.И. Ильясовым, Т.В. Габай.

Осуществление обучающимися учебной деятельности на основе данного подхода связывают с усвоением ими знаний, умений, навыков [6; 13], а также обеспечением им условий для формирования новых действий и понятий с заданными свойствами [2]. Процесс приобретения субъектом нового содержания и преобразования наличного содержания (информации, знаний, умений, навыков и др.) может быть произвольным или специально организованным, он может рассматриваться также как единый процесс передачи и усвоения конкретного содержания либо как предмет для усвоения; при этом самому процессу усвоения отводят ключевую роль [6; 11; 13].

Сформулированные выше положения, отражающие суть деятельностного подхода в педагогической психологии, осмысливались и изучались его основоположниками преимущественно в контексте обучения детей. Некоторые работы А.И. Подольского [9; 10] в этом плане являются исключением: сфера его профессиональных интересов касалась также психологических проблем обучения взрослых.

Обучение взрослых с позиции рассматриваемого подхода может осуществляться на основе теории планомерного формирования умственных действий, предложенной П.Я. Гальпериным. Отмечается, что такое обучение дает качественно иные результаты: учебный процесс значительно сокращается, минимизируется или вовсе исчезает разделение на этапы усвоения знаний и их применения, обучающийся начинает проявлять интерес к процессу и результатам обучения. Это

достигается благодаря тому, что обучающемуся раскрывается совокупность взаимосвязанных ориентиров и указаний, обеспечивающих выполнение требуемой деятельности с нужными показателями. Осуществление деятельности происходит под контролем. Обучающиеся усваивают программу с незначительными индивидуальными колебаниями, у них вырабатывается способность переносить полученные знания в новые условия, включая и редко встречающиеся [10]. Условием обучения взрослых и усвоения ими необходимого содержания является их умение учиться, которому тоже нужно учить. Способность учиться, легко осваивать новый опыт определяется системой социальных отношений и взаимодействий обучающихся и обучающихся, становлением самой учебной деятельности как саморегулируемой, самоорганизующейся, самопобуждаемой. В связи с этим следует уделять отдельное внимание конструированию совместной продуктивной деятельности как педагога и обучающихся, так и обучающихся друг с другом. Совместной продуктивной деятельности отводится роль управления обучением. В рассматриваемом контексте обучение взрослых предполагает ориентацию их в особенностях культуры интеллектуальной деятельности, а также «вооружение» педагогов инструментом проектирования учебных ситуаций, направленных на мобилизацию «человеческого фактора» [9].

**Личностно-деятельностный подход к обучению** определяют как единство его личностного и деятельностного компонентов.

Личностный компонент рассматриваемого подхода предполагает в центре обучения личность обучающегося. Применительно к учебному процессу это означает, что все организационно-методические решения преломляются через призму одного из его субъектов — личность обучающегося, т.е. его потребности, мотивы, способности, активность, интеллект, и требуют учета его индивидуально-психологических, национальных, половых, возрастных, статусных особенностей [5]. Реализация подхода в плане личностного компонента выражается в соблюдении следующих требований: наличие широкого диапазона разноуровневых заданий, принцип добровольного выбора варианта задания — проявление притязаний, оценка учащимися своей работы — проявление самооценки, предвосхищение педагогической оценки [7].

Деятельностный компонент подхода проявляется через субъект-субъектные отношения между обучающим и обучающимся, активность обучающегося, деятельностное опосредование обучения и др. [5]. Все проявления деятельностного компонента связаны между собой. Субъектная позиция обучающегося выступает в актах целеполагания и подразумевает свободу личности и ее развитие. В развитии и самоопределении проявляется активность личности [8]. Формированию, перестройке и коррекции личности

предшествует организация и изменение личностно значимой деятельности субъекта [1]. Вместе с тем развитие самой субъектности происходит в процессах деятельности, общения, познания и самопознания. Ведущая роль в ее развитии принадлежит обучению. Внутренними условиями развития субъектности являются саморазвитие, наличие у обучающегося собственного мотива. Внешним фактором развития субъектности выступает учебная деятельность, ориентированная на мотивационно-смысловое обеспечение занятий [12].

Рассмотренные выше деятельностный и личностно-деятельностный подходы к обучению можно считать наиболее разработанными в педагогической психологии. Вместе с тем актуальной остается задача, обозначенная еще основоположниками отечественной психологической школы, — обеспечение связи обучения с повседневной жизнью обучающегося (*С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев*). В настоящее время в психологической науке активно разрабатывается подход, способный, на наш взгляд, приблизить педагогическую психологию к решению этой задачи. Этот подход можно определить как **онтологический** или **бытийный подход** к обучению. Перспективность этого подхода определяется тем, что современная психология «решает задачу перехода на более высокий уровень анализа — от описания отдельных феноменов психической жизни человека к раскрытию логики его целостного существования» [4, с. 81].

Для понимания сущности онтологического подхода рассматриваются основные понятия, трактующие и характеризующие его: «образ жизни», «жизненный стиль», «жизненная стратегия», «жизненный путь», «бытие». В настоящее время нет четко сформулированных соотношений между категориями, обозначающими жизнедеятельность личности. Наиболее всеобъемлющими представляются категории «бытие» и «образ жизни».

Анализ психологических категорий, описывающих жизнедеятельность личности, позволяет нам, исходя из планируемого экспериментального исследования на основе данного подхода и специфики обучающихся (выборка испытуемых), остановиться на категории «индивидуальный образ жизни», интерпретируемой как «поведение» [3] и понимаемой как совокупность моделей и стилей поведения, поступков и действий. Данная категория конкретизируется в характеристике «активность/пассивность».

Для дальнейшего изучения индивидуального образа жизни обучающихся нами обозначена совокупность составляющих его сфер жизни. Из жизненных сфер, определяемых различными авторами (*В.Д. Менделевич, Н. Пезешкиан, Б.Н. Чумаков* и др.), для исследовательской деятельности берутся упоминаемые большинством исследователей четыре сферы, исходя из их полярности и парной комплементарности. Отобраны следующие сферы, составляющие индивидуальный образ жизни обучающегося: работа/учеба, семья/друзья, тело/здоровье, хобби/досуг.

С позиций онтологического подхода нами выделены главные психологические условия обучения взрос-

лых: собственный выбор личностью линий и возможностей своего развития, наличие у личности структуры жизненных целей, поддержка ее бытия.

Рассмотрение основных подходов к обучению взрослых позволяет сформулировать ряд выводов.

1. Результатом обучения с позиций деятельностного подхода является усвоение обучающимися определенного содержания (знаний, умений, навыков).
2. В условиях личностно-деятельностного подхода усвоение необходимого содержания осуществляется в результате развития личности обучающегося.
3. Онтологический подход к обучению продиктован необходимостью вхождения обучения в реальную жизнь обучающегося (*С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев*). Результатом обучения с позиции онтологического подхода становится применение обучающимися усвоенного содержания в их реальной жизни не в отсроченной перспективе, а безотлагательно. Последнее становится возможным при усвоении обучающимися значимого для них содержания, ведущего к преобразованию их личности.

Именно онтологический подход был положен нами в основу экспериментальной модели обучения взрослых саногенному поведению. Под **саногенным поведением** субъекта мы понимаем совокупность действий саноцентристской направленности, реализуемых им при наличии необходимых личностных ресурсов для обретения более высокого качества жизни и социальных контактов. Эффективность экспериментальной модели обучения проверялась на примере обучения саногенному поведению взрослых пациентов с соматическими заболеваниями в школе здоровья Центра «Обновление». Исследование проводилось в 2010 г. под руководством доктора медицинских наук *В.В. Лукьянова*.

Нами сравнивались результаты формирования у обучающихся структуры саногенного поведения в трех группах пациентов: первая группа находилась на амбулаторном наблюдении и не проходила обучение; вторая группа обучалась по традиционной модели («Школа А»); третья группа обучалась по экспериментальной модели («Школа Б»).

Анализ корреляционных связей между компонентами саногенного поведения показывает, что в группах пациентов, не обучавшихся и обучавшихся по модели «Школа А», значимые корреляции отмечаются между регуляторным и содержательным компонентами, причем эти связи не претерпевают существенных изменений в ходе эксперимента.

В группе не обучавшихся к концу эксперимента выявляется хорошо выраженная связь между регуляторным и ориентационно-операциональным компонентами.

В группе обследуемых, обучавшихся по модели «Школа Б», значимые корреляционные связи между компонентами саногенного поведения на начало обучения отсутствуют. Существенно, что к концу обучения появляются достоверные корреляции между регулятор-

ным и содержательным ( $r = 0,51$  при  $P \leq 0,05$ ), регуляторным и ориентационно-операциональным ( $r = -0,55$  при  $P \leq 0,05$ ), содержательным и операционально-содержательным ( $r = 0,68$  при  $P \leq 0,01$ ) компонентами саногенного поведения, придавая последнему характеристики целостности и устойчивости.

Таким образом, экспериментальная модель обучения, основанная на онтологическом подходе, наиболее эффективно способствует формированию у обучающихся целостной и устойчивой структуры саногенного поведения. Онтологический подход является перспективным при обучении взрослых пациентов с соматическими заболеваниями саногенному поведению.

#### Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М., 2001.
2. *Гальперин П.Я.* Теории учения. Хрестоматия. Ч. 1: Отечественные теории учения / под ред. Н.Ф. Талызиной, И.А. Володарской. М., 1996.
3. *Гвоздева Д.И.* Содержание и характеристики индивидуального образа жизни студентов: материалы IV Всерос. съезда РПО. 18–21 сентября 2007 г.: в 3 т. М.; Ростов н/Д, 2007. Т. 1.
4. *Гришина Н.В.* Психология жизненного пути // Психологический журнал. 2007. № 5.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. М., 1999.
6. *Ильясов И.И.* Учение. Психология развития: словарь / под ред. А.Л. Венгера // Психологический лексикон: энцикл. словарь в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2005.
7. *Кириллова Е.Ю.* Осуществление личностного подхода в обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1974.
8. *Петровский В.А.* Активность личности. Социальная психология. Словарь / под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6-ти томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2005.
9. *Подольский А.И.* Исследование учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. 1990. № 5.
10. *Подольский А.И.* Планомерное формирование умственной деятельности в практике профессионального обучения // Вопросы психологии. 1985. № 5.
11. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М., 1989. Т. 2.
12. *Стахнева Л.А.* Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: дис. ... докт. психол. наук. Иркутск, 2005.
13. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М., 2001.