

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

Факультет №6

Кафедра соціології та психології

ТЕКСТ ЛЕКЦІЇ

навчальної дисципліни «**Практикум з вікової та педагогічної психології**»
вибіркових компонент
освітньої програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

*053 Психологія (практична психологія)
(для денної та заочної форми навчання)*

За темою № 9: Психодіагностика людей середньої дорослості.

ЗАТВЕРДЖЕНО

Науково-методичною радою
Харківського національного
університету внутрішніх справ
Протокол від 23.09.20 р. № 9

СХВАЛЕНО

Вченою радою факультету № 6
Протокол від 16.09.20 р. № 6

ПОГОДЖЕНО

Секцією Науково-методичної ради
ХНУВС з гуманітарних та соціально-
економічних дисциплін
Протокол від 18.09.20 р. № 5

Розглянуто на засіданні кафедри соціології та психології (протокол від 7.09.2020 р. № 9)

Розробники:

1. старший викладач кафедри соціології та психології факультету № 6
Алексєєнко Н.В.

Рецензенти:

1. доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології
Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С.Сковороди Кузнецов М.А.;
2. доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціології та
психології Харківського національного університету внутрішніх справ
Тюріна В.О.

План лекції:

1. Відміни психологічних проблем дорослих.
2. Вивчення пізнавальних процесів у дорослих людей.
3. Методи вивчення особистості дорослої людини.

Рекомендована література:

Основна:

1. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников М.. 2004
2. Мургулец Л.Ф. Методы социально - психологической диагностики личности; уч. Пособие Л.,1990
3. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе М..1986
4. Невский И.А. Овчарова Р.В. ранняя диагностика и профилактика педагогической запущенности детей. Курган, 1988
5. Немов Психология кн.3 М.. 1995, гл.9.с.280-399
6. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.,1993.

Допоміжна:

7. Кравков С.В. Самонаблюдение М., 1922

Текст лекції

Питання 1. Відміни психологічних проблем дорослих.

Період дорослості є найбільшим з усіх періодів життя людини. Він починається в 20-25 років і закінчується в 60-65 років, а це понад сорок років життя.

Етапи періоду дорослості:

- 1) рання дорослість;
- 2) середня дорослість.

Деякі фахівці виділяють три або чотири періоди. Їх початок (вік) варіюється у кожного учасника.

Зрілістю називають період найбільш яскравого прояву всіх людських якостей. У цей час людина може розкрити свій творчий хист, реалізувати можливості, це розквіт її індивідуальності.

Відбувається її становлення в професійному плані, вона переходить на новий рівень спілкування з людьми, реалізовує себе в ролі дружини (або чоловіка) і батька.

Перший період дорослості має психологічні, фізіологічні і пізнавальні особливості.

Людина продовжує свій індивідуальний розвиток. Її основні психологічні функції стабілізуються, а сенсорна чутливість досягає піку розвитку. Увага також змінюється, стає виборчою, збільшується її обсяг і здатність до перемикавання.

Пам'ять досягає великих показників (як довгострокова, так і короткочасна).

Мислення відрізняється гнучкістю і рухливістю процесів. Залежно від певного віку конкретні види мислення розвинені трохи більше.

В емоційній сфері також присутні свої особливості. Людина прагне до встановлення тривалих позитивних емоційних зв'язків. Вона намагається

завоювати і утримати громадські позиції. Стикаючись з комплексом батьківських відносин, людина може усвідомлено підходити до оцінки своїх здібностей і можливостей. Найчастіше в цей період вона постає перед вибором своєї майбутньої професії, а це значить, що вона самовизначається.

Другий період дорослості також має свої відмінні риси. Для цього віку характерне зниження рівня психічних функцій. Це обумовлено тим, що можливості організму людини знижуються.

Інтелектуальна діяльність досить продуктивна, але після 50 років починає знижуватися. Більш значущими для людини стають сімейні стосунки.

Професійна діяльність продовжує займати велике місце в житті людини. Виявляються особливості я-концепції. Людина реально оцінює себе як особистість, самооцінка стає узагальненою.

Перша особливість стосується у співвідношенні в розвитку людини вікових та індивідуальних властивостей і якостей. Описуючи різні періоди дитячого онтогенезу, ми спиралися на вікові характеристики представників того чи іншого психологічного віку в першу чергу тому, що практично всі індивідуальні особливості дитини вбудовуються в особливості її психологічного віку. Звичайно, серед них є більш здібні й менш здібні, які швидко все схоплюють або дуже повільно виконують будь-яку діяльність, вони володіють різними темпераментами і характерами, однак якщо мова йде про дитину дошкільного віку, то це буде перш за все істота яка грає і уявляє, в той час як молодший школяр віддасть перевагу будь-найцікавішій грі заняттям досить нудним з класифіцируванням або колекціонуванням.

У дорослої людини співвідношення індивідуальних і вікових характеристик кардинальним чином змінюється. У дорослому онтогенезі на перший план виходять індивідуальні особливості людини. Ймовірно, саме тому навіть в курсі «психологія розвитку» 90% змісту пов'язано з особливостями розвитку в дитячому віці, що займає всього 21 рік, а на всі інші вікові періоди припадає лише 10% інформації. Більш того, багато вікових особливостей дорослих людей в тій чи іншій мірі нагадують ті, які властиві дитячому онтогенезу. Наприклад, виділяється практично всіма віковими психологами криза середнього віку за своїми характеристиками і властивостями дуже схожа на підліткову кризу дитячого онтогенезу, а реалізовані дорослими види і форми спілкування мало відрізняються від спілкування малюка з оточуючими його дорослими і однолітками.

Друга особливість психологічно дорослої людини в порівнянні з дитиною полягає в тому, що вона реалізує як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті переважно особистісне ставлення. Більш детальному аналізу поняття «особистість» буде присвячена наступна глава лекції, тут же відзначимо, що наявність особистісного ставлення означає перш за все те, що психологічно доросла людина не здатна реалізувати відчужену (т. Е. Не його, йому не зрозумілу і, з його точки зору, не потрібну) діяльність, в тому числі і навчання.

Звичайно, щодня ми стикаємося з якимись малозрозумілими, а часом і безглуздими завданнями, які доводиться виконувати. Однак, виконуючи їх, дорослі люди вкладають в них певний сенс або роблять одне, думаючи про

інше, тобто виконуючи одну діяльність, насправді паралельно реалізують зовсім іншу. У цьому контексті цікаво визнання Агати Крісті, яка ненавиділа мити посуд, і під час цієї діяльності, яку була змушена виконувати, вона вигадувала найкривавіші вбивства, які потім описувала в своїх творах.

Третя особливість дорослого онтогенезу стосується зони найближчого розвитку дорослих.

Зона найближчого розвитку дорослих, як і дітей, характеризується простором між тим, що людина вміє робити самостійно, і тим, що вона самостійно зробити не може, але за допомогою кого-то ззовні справляється із завданням. Це простір може існувати в самих різних видах діяльності. Наприклад, людина вирішує завдання певної складності, а з більш важкою не справляється, але після підказки вирішує і її. Або людина малює картину на визначному рівні, виконати її якісно краще вона не може. Однак у спільній діяльності зі старшим, кимось, які займаються малюванням, професійним художником вона набуває здатність малювати на більш високому рівні. Захоплива кулінарією жінка любить пекти пироги і кекси, адже рецепти їх виготовлення досить прості. Спекти такий торт, який вона їла в гостях або в ресторані, жінка не може. Однак після відвідин будинку, де господиня готувала аналогічний торт, вона зуміла не просто включитися в спільну діяльність з нею, але навіть «винайти» оригінальну начинку.

У всіх вищеописаних випадках різниця в складності завдань, рівні образотворчої діяльності, або кулінарного виробу і є горезвісна зона найближчого розвитку.

І у дітей, і у дорослих зона найближчого розвитку спочатку передбачає, що суб'єкт щось вміє (здатний) робити самостійно, а щось йому недоступно і він потребує допомоги і підказки ззовні. Якщо людина не справляється із завданням сама, проте завдяки допомозі його вирішує, значить вона знаходиться в зоні його найближчого розвитку. Якщо людина навчається і не справляється, то цей навик, вміння, необхідні знання знаходяться поза зоною її найближчого розвитку.

Говорячи про однакові механізми зони найближчого розвитку у дітей і у дорослих, необхідно мати на увазі відношення суб'єкта до своєї невдачі. Є діти і дорослі, які в разі невдачі намагаються докласти якомога більше сил, щоб виконати розпочату ними діяльність, або звертаються за допомогою. Є й інші, які незалежно від паспортного і психологічного віку при перших натяках на труднощі тут же кидають справу і починають займатися діяльністю, яка свідомо приносить їм успіх. Однак це більшою мірою стосується індивідуальних характеристик людей, ніж механізмів і закономірностей зони їх найближчого розвитку.

У зоні найближчого розвитку є аспект, що допомагає розділити дітей і дорослих за психологічним змістом. Якщо говорити про зону найближчого розвитку дитини, то в ній можна виділити два моменти, коли потрібна допомога дорослого (ззовні). Перший пов'язана з допомогою, яку дитина отримує при виконанні завдань і вирішенні завдань, що не піддаються самостійним рішенням. Саме ця допомога була структурована в обговоренні психологічного змісту зони найближчого розвитку. У цій частині зони найближчого розвитку дитини і дорослого не відрізняються одна від одної.

Є ще один момент в зоні найближчого розвитку дітей, де без допомоги

дорослого не буває і не може бути зони найближчого розвитку. Це стосується створення ситуацій, пошуку завдань, вибору завдань, які дитина не може виконати самостійно, але може зробити за допомогою дорослого. Дитина за психологічним віком, навіть якщо вона за своїми індивідуальними особливостями не змиряється з невдачею і буде докладати якихось зусиль, просити про допомогу, проте досить легко відволікається або, отримавши допомогу і виконавши те чи інше завдання, більше до нього не повертається.

Наприклад, в одному з гуманітарних університетів студент за особистими обставинами перейшов на індивідуальний план навчання і почав відвідувати не тільки ті заняття, які йому належать, як третьокурснику, але і деякі заняття для четвертого і п'ятого курсів. Оскільки останні припускали наявність певних знань і умінь, яких у третьокурсника ще не було і пропонувані на старших курсах форми роботи були орієнтовані на самостійну побудову зони найближчого розвитку, цей студент виявився в скрутному становищі, тому що більшість завдань, з якими справлялися студенти четвертого і п'ятого курсів, він не міг зробити самостійно. Цікаво, що спочатку студенти старших курсів намагалися йому допомогти, а потім відмовилися від цього, мотивуючи тим, що він чекає від них не допомоги, а виконання завдання замість нього.

Порівняємо цей приклад з ситуацією, добре відомої батькам дітей дошкільного віку, коли дитина щось малює і підходить до батьків, щоб вони «допомогли намалювати». Однак коли батьки реально починають допомагати: пояснювати, як треба намалювати людини або машину, або намагаються це зробити разом з дитиною, або малюють, взявши руку малюка з олівцем в свою, то дитина не слухає їх пояснень, відмовляється від спільної діяльності, а іноді навіть висмикує свою руку, вважаючи за краще, щоб дорослі малювали замість нього.

Нарешті, звернемося до третього наприклад, добре знайомому всім, хто читав в дитинстві чудову повість Н. Носова «Вітя Малєєв в школі і вдома», головний герой якої мав проблеми і труднощі з математикою. Щовечора його тато, намагався допомогти синові виконати домашні завдання, вирішував їх разом з Вітею, але, записуючи отримане рішення, Вітя внутрішньо ніяк з ним і з процесом її отримання не ототожнювався, і це вело до того, що спільна з татом діяльність не була пов'язана з зоною його найближчого розвитку. Саме тому історія з математикою повторювалася нескінченно, а Вітя так і не міг нічого навчитися, не міг виконати запропоновані завдання самостійно.

В усіх наведених прикладах, незважаючи на різницю у віці представників дитячого онтогенезу і зміст виконуваної ними діяльності, є загальне, що стосується того, що люди, які є за своїм психологічним віком дітьми, не можуть самостійно ставити собі зону найближчого розвитку. Вони потребують в першу чергу в тому щоб їм давали (знаходили і ставили перед ними) завдання, які вони не можуть виконати самостійно. Крім цього перед дорослими, які задають зону найближчого розвитку, стоїть завдання зробити так, щоб дитина захотіла виконати завдання, яке вона не може зробити самостійно.

Ті, хто за своїм психологічним віком відноситься до дитячого онтогенезу, вважають за краще завдання, з якими вони справляються

самостійно, інші вони часто просто не сприймають, вважають безглуздими і саме тому не докладають жодних зусиль, щоб прийняти допомогу дорослого і спільно виконати важке для них завдання.

Якісна відмінність психологічно дорослих людей від дітей полягає в тому, що вони не тільки можуть, а й постійно створюють для себе умови, при яких змушені вирішувати, виконувати, справлятися із завданнями, що представляють для них труднощі. Іншими словами, вони можуть самостійно задавати зону власного найближчого розвитку. У цьому випадку вони дійсно приймають допомогу ззовні, але ця допомога не змінює суб'єкта виконуваної діяльності. Дорослі, змушені звертатися за допомогою, будують спільну, колективну діяльність з тим, хто надає цю допомогу, на відміну від дітей, які на той час, поки їм допомагають, віддають кермо влади допомагаючим.

Для ілюстрації сказаного про якісні відмінності дітей і дорослих можна використовувати образ машинки, яку в першому випадку (коли справа стосується дітей) везе за мотузочку дорослий, а в другому випадку (коли справа стосується дорослих), машинка вже не потребує мотузочки, так як сидить в ній може сам нею добре управляти.

При цьому і в випадку з дітьми, і в разі з дорослими зона найближчого розвитку реалізується за допомогою різного виду підказок, що здійснюються більш дорослими (або зрілими, якщо мова йде про дорослих) людьми або більш просунутими в плані здійснюваної діяльності однолітками.

Опис подібності та відмінності в зонах найближчого розвитку дітей і дорослих в контексті даного нас навчання було б не повним, якби ми не зупинилися ще на одному аспекті, пов'язаному вже не із завданням зони найближчого розвитку, а з її реалізацією. Цей аспект стосується суб'єкта тих підказок і тієї допомоги, яка необхідна людині для виконання важкого для неї завдання.

Найбільш типовим суб'єктом, що надає допомогу у виконанні завдання, важкого для будь-якої людини, є педагог, або той хто виконує його функції. Однак бувають ситуації, коли роль реального помічника виконує якийсь довідник, підручник.

Не можна сказати, що такого типу допомога приймається лише дорослими. Є спеціально створені ситуації, коли, наприклад, в молодшому підлітковому віці, діти цілком здатні прийняти їх, таким чином їм надають допомогу. Однак якщо дорослій (за психологічним віком) людині не потрібні ніякі спеціальні умови, або спеціальна пропедевтика для сприйняття такого роду допомоги, то для дітей відповідні підказки грають роль додаткових коштів в допомогі, наданої їм дорослими людьми.

Отже, психологічні особливості, що виникають і розвиваються в дорослому онтогенезі, стосуються того, що у психологічно дорослих людей домінують індивідуальні особливості, багато в чому визначають зміст віковим особливостям і розставляють певні акценти, що в цьому віці реалізується особистісне ставлення до навколишнього середовища, до людей, до різних видів навчання, і що з'являється якісно нова здатність, що виражається в самостійному пошуку, конструюванні зони найближчого розвитку. Зазначені особливості і визначають специфіку навчання в цьому віці.

Питання 2. Вивчення пізнавальних процесів у дорослих людей.

Будь-викладач вищої школи з досвідом роботи добре знає, що між навчанням студентів-очників, студентів вечірнього відділення і тих, хто здобуває другу вищу освіту, існує величезна різниця. Вчити більш дорослих і зрілих людей набагато простіше, гак як вони, як правило, знають, чого хочуть, де отримані ними знання можуть і повинні бути використані, і можуть самостійно ставити собі зону найближчого розвитку. Саме ця визначеність і самостійність в навчанні дорослих людей передбачає особливу майстерність педагога, який повинен не просто добре викладати, пояснювати ті чи інші проблемні питання, а й вміти підлаштовуватися під інтереси того, хто навчається, розуміти і враховувати його індивідуальні особливості в процесі навчання, вміти в деяких випадках відмовитися від наміченої теми лекції та її звичного ходу, з тим, щоб забезпечити дорослим учасникам навчального процесу розвивальне навчання.

Таким чином, якщо мова йде про психологічно дорослих учнів, необхідно дотримуватися трьох правил, які допоможуть і в реалізації професійної діяльності, і в побудові розвиваючого навчання.

Перше правило навчання дорослих стосується не стільки їх психологічного, скільки паспортного віку. Люди, які навмисно прийшли отримувати певні знання, необхідні їм для цікавої і важливої для них діяльності, з повагою і пієтетом ставляться до викладачів, які мають цими знаннями. Однак вони часто в силу віку викладача, або через незадоволення першими заняттями, або з якихось ще причин «згадують», що є майстрами, професіоналами в своїй справі, мають багато «заслуг», які педагог недостатньо враховує, що вони теж могли б робити те, що він робить на занятті, тільки на більш високому і професійному рівні.

Така незадоволеність учнів педагогом, яка, до речі, майже негайно призводить і до незадоволеності педагогів навчаються, є серйозною перешкодою для організації навчання. Звичні методи викладання, досить успішно працюють з більш молодими студентами, тут не просто виявляються марними, але часто стають причиною появи серйозних проблем, часом дуже важко вирішуваних.

Саме тому перше правило, яке слід неухильно дотримуватися при навчанні дорослих, можна сформулювати так: їх навчання повинно бути побудовано подібно механізму оволодіння мовою. Навчання мови, як рідного, так і іноземного, передбачає особливі підходи. І хоча навчання рідної мови відбувається протягом перших років життя дитини, а навчання іноземної мови в більшій мірі стосується молодшого шкільного, а іноді і підліткового періоду розвитку, і те й інше навчання має ряд специфічних рис. Але є деякі загальні підстави в його побудові.

Чи не займаючись зараз аналізом існуючих методів і методик навчання мови, відзначимо лише ті підстави, які роблять навчання рідної та іноземної мови схожим і можуть бути використані в навчанні дорослих.

Незважаючи на різні підходи до навчання мови, практично всі, які займалися в теорії або на практиці цією проблемою, сходяться на думці, що воно вимагає створення особливого середовища. Відомі випадки, коли,

людина багато років спеціально вивчав іноземну мову, але реально його міцно охопив за досить короткий час, потрапивши в спеціальну мовне середовище носіїв мови.

Однак попадання в спеціальну мовне середовище в інших випадках виявляється недостатньо. Так, серед людей, які з тих чи інших причин опинилися за кордоном, є досить великий відсоток тих, хто, незважаючи на десятиліття життя у відповідному

мовному середовищі, так і залишився на рівні учня 5-го класу, який на іноземній мові може відповісти тільки на найелементарніші питання.

Психологічно цей факт можна пояснити тим, що одні, що опанували мовою, реально занурилися в мовне середовище, а інші ні. Але таке пояснення не дає відповіді на питання, як зробити так, щоб людина ефективно сприйняв спеціально створене середовище, яка допоможе йому у вивченні іноземної мови.

Для розуміння процесів, що відбуваються з суб'єктом, який занурився в спеціальне середовище, спробуємо проаналізувати той шлях вивчення мови, який був поширений серед інтелігентів і аристократів в Росії в XIX - початку XX ст. Незважаючи на те, що більшість батьків, навчали своїх дітей іноземної мови, самі досить непогано їм володіли, для організації цього процесу запрошували до дитини не вчителі, а гувернера. Його спеціально «виписували» з-за кордону, а не запрошували з сімей, в яких він вже навчив дітей говорити по-французьки або по-німецьки. У цьому був особливий сенс. Приїжджає в Росію гувернер не знав мови, якою говорив дитина, і, живучи поруч з дитиною, навчався у нього російській мові, в той час як дитина опановувала французькою або німецькою.

Цей спосіб навчання застосовувався незалежно від здібностей учня і без будь-якої особливої програми і методики і приводив до постійного успіху, так як в Росії того часу більшість людей досить непогано говорили на іноземних мовах, часто не маючи не тільки вищого, але навіть середньої освіти.

Взаємонавчання призводило до того, що дитина опинявся всередині середовища і навчався говорити іноземною мовою.

Аналогічний процес відбувається і при оволодінні рідною мовою. Людина освоює його, чи не вивчаючи, що означає те чи інше поняття, а в реальному спілкуванні з оточуючими його людьми. Тому всі достоїнства і недоліки розвитку мови маляти пов'язані з якістю того середовища, в якій він живе. Якщо він отримує повноцінне спілкування в родині, де розмовляють не тільки з ним, але й один з одним, то і він буде добре говорити. Психологам добре відомо, що мова є не першою формою спілкування, а лише її вербальною частиною. Починається ж спілкування дитини з оточуючими його людьми з невербальних форм спілкування, на основі яких і відбувається потім мовленнєвий розвиток, що приводить до розуміння мови і володіння ним.

Таким чином, перше правило навчання психологічно дорослих людей передбачає організацію спеціальної (по відношенню до змісту навчання) нової (по відношенню до навчається) середовища, в якій відбувається не передача знань від одного до іншого, а обмін інформацією. Саме тому

навчання дорослих більшою мірою, ніж навчання дітей, носить індивідуальний характер.

Побудова такого навчання для дорослих обумовлено їх ставленням до досліджуваного матеріалу. В одному випадку вони всіляко намагаються забути свій досвід і, наприклад, свою першу спеціальність.

90% педагогів дошкільної освіти, що мають великий практичний досвід роботи, на питання про те, яке в дошкільному періоді розвитку мислення, як правило, відповідають не замислюючись: вербально-логічне (цитуючи те, що написано в не дуже вдалому і не дуже новому підручнику) . В результаті такого підходу новоявлений фахівець в кращому випадку забуде все те, чому його вчили у вузі, а в інших випадках, яких, на жаль, теж виявляється чимало, буде всіма правдами і неправдами вчити дітей мислити так, як вони не можуть і не повинні в силу свого психологічного віку. Цікаво, що коли у цих педагогів запитували, чи зустрічалися вони з вербально-логічним мисленням в своїй роботі з дітьми дошкільного віку, або просили навести приклади цього мислення у дошкільнят, вони зізнавалися, що не можуть навести приклад з власного досвіду. Значить, вони не замислювалися про те, що знають і чим володіють насправді і ніяк не співвідносили це з вивченим в педагогічному вузі матеріалом.

Говорячи про індивідуальний характер навчання дорослих, слід мати на увазі, що всередині навчання можна і треба використовувати всі особливості навчання дітей. Однак

для цього слід встановити особливі, особистісні відносини як педагога з учнями, так і між навчальними.

Яскравий приклад продемонстрований у фільмі «Велика перерва», де герой В. Кононова спочатку намагається вчити дорослих як звичайних учнів і терпить фіаско, і лише тоді, коли починає встановлювати з ними змістовне спілкування (за змістом, яким володіють його учні) і особистісні відносини, процес навчання стає ефективним.

Друге правило навчання психологічно дорослих людей стосується мікрогрупової форм роботи. Ці форми роботи є не просто ефективними методами навчання, що дозволяють вирішити різні проблеми, пов'язані з утриманням і розвиває характером навчання, але можна без перебільшення сказати, що вони необхідні хоча б тому, що дозволяють з самого початку навчання вибудувати всю логіку досліджуваного матеріалу, побачити не окремі його частини і розділи, які в даний момент є предметом навчання, а його кінцевий результат або результати, які стануть змістом навчання через досить тривалий час.

Однак якщо в дитячому онтогенезі дані форми роботи переслідували ще одну мету

- навчити учнів орієнтуватися на зміст навчання, а не на особистісні відносини зі своїм партнером, і тому припускали постійна зміна складу мікрогруп, то стосовно до дорослого віку розподіл учнів на мікрогрупи повинно мати дещо інший характер.

З огляду на, що мова йде про психологічно дорослих людей, яких не треба спеціально спрямовувати на змістовне спілкування і вчити працювати один з одним, слід зазначити, що їх об'єднання в мікрогрупи має

здійснюватися за індивідуально-особистісним принципом, що стосується не наявності симпатій або антипатій, а тих питань, з якими вони прийшли вчитися, професій і проблем, які вони мають намір вирішити під час навчання, позицій, які вони займають по відношенню до педагога.

Звичайно, цей принцип не повинен бути єдиним принципом поділу дорослих на мікрогрупи. У міру формування колективного суб'єкта і довірчих особистісних відносин з педагогом можливо ефективне використання та інших підстав для поділу, в тому числі і «випадкових» (порахуватися, в кружечку сказати якесь слово по складах). Але ці форми роботи можуть бути використані як методи навчання лише тоді, коли повністю вдалося реалізувати перше правило навчання дорослих людей. В інших випадках поділ групи на інших підставах, ніж індивідуально-особистісних, може бути застосований в різних видах тренінгів та дозвілля, закріплення нового матеріалу і його використання в різних ситуаціях, але не в якості методу навчання.

Третє правило навчання психологічно дорослих людей стосується особливостей зони їх найближчого розвитку. В 6.1 вказувалося, що дорослі, на відміну від дітей, можуть самі конструювати зону власного найближчого розвитку. Для багатьох з них отримання вищої освіти в досить зрілому віці і є реалізованою таким чином зоною найближчого розвитку.

Виконання третього правила передбачає спеціальний розгляд взаємин дорослих з педагогами, які їх навчають. Деякі аспекти цих взаємин ми вже торкнулися, кажучи про перше правило навчання дорослих. Однак для того, щоб особливості зони їх найближчого розвитку були повністю враховані в навчанні, необхідно спеціально розглянути проблему оцінки в навчанні дорослих і питання, що стосуються співвідношення організованого і самостійного навчання дорослих.

Як правило, незалежно від паспортного і психологічного віку учнів, форми контролю і оцінки знань припускають колоквиуми, контрольні, заліки та іспити. Це детерміновано, з одного боку, загальним для всіх учнів тієї чи іншої спеціальності навчальним планом, а з іншого боку, нерозумінням якісних відмінностей в навчанні студентів молодшого і старшого юнацького віку і дорослих.

Психологічна роль оцінки в навчанні пов'язана перш за все з «зворотним зв'язком», яку отримує і сам навчається, педагог при підведенні підсумків і аналізі результатів навчання. Багато психологів взагалі не рекомендують в дитячому віці, до кінця молодшого шкільного періоду розвитку, оцінювати діяльність дітей, аргументуючи свою позицію тим, що у них не склалася власна оцінка діяльності, а їх самооцінка носить особистісний характер.

Одним із завдань молодшого шкільного періоду розвитку є формування (створення умов, адекватних становленню та розвитку) власної оціночної діяльності учнів. Передбачається, що починаючи з підліткового віку дитина має власну оцінку себе і своєї діяльності, і оцінка, яку надав педагог, служить деяким критерієм, за допомогою якої він затверджується в правильності власної оцінки або коригує її.

Психологічно дорослі люди мають розгорнуту оціночну діяльність, за допомогою якої можуть цілком адекватно контролювати процес свого

навчання. І все ж нерідкі випадки, коли дорослі які навчаються хотіли б порівняти власні оцінки з оцінками педагогів, які для них є, в першу чергу, не педагогами, а фахівцями в тій чи іншій професії. У цьому сенсі поставлені в результаті традиційних форм контролю «залік» або «незалік», кількість балів або оцінка є для дорослих учнів явно недостатніми, так як їх цікавить процес оцінювання, а не його результат. Якщо людина вчиться для отримання диплома, то навіть якщо і є психологічно дорослою, в даному випадку реалізує якийсь аспект своєї особистісної позиції з метою задоволення власного самолюбства, отримання більш високооплачуваної роботи, набуття нового соціального статусу.

Якщо людина, що є за своїм психологічним віком дорослою, приходить вчитися, то її не треба нескінченно контролювати, так як це може призвести до зникнення бажання вчитися і вона буде сприймати навчання як відчужений від його життєдіяльності процес. Оцінка її результатів повинна бути їм ініційована, а при необхідності важливо продемонструвати підстави для оцінки, виділити її критерії. В цьому випадку поставлена оцінка буде грати необхідну роль в навчанні і створені в процесі навчання особистісні відносини педагога і студента не будуть зруйновані.

Інший аспект, що стосується особливостей зони найближчого розвитку дорослих, пов'язаний із співвідношенням самостійного і організованого, передбачає наявність педагога, навчання.

Використання в процесі навчання сучасних інформаційних технологій є важливою допомогою в організації процесу навчання. Однак при цьому слід мати на увазі дві особливості, без урахування яких не можна побудувати якісне навчання дорослих.

Перша особливість стосується специфіки становлення професійної самосвідомості. Поняття «професійна самосвідомість» виникло порівняно недавно і пов'язане це з появою деяких професійних співтовариств зі своїми законами, своїми формами спілкування, своїм особливим змістом. Виникнення професійної самосвідомості, його виділення з особистісного пов'язано ще і з тим, що людина повинна була вступати у взаємини з людьми, що не входили в її спільноту. При цьому їх відносини, крім особистісної основи, передбачають особливий вид взаємодії, що стосується змісту професійної діяльності.

У літературі XIX в. можна знайти чимало прикладів того, що для оволодіння тим чи іншим ремеслом дітей віддавали «в люди». Живучи разом з носієм ремесла і виконуючи часто не зв'язані з предметом навчання доручення і завдання, вони врешті-решт опановували необхідними професійні навички та вміння.

Ця особливість виділення і становлення професійної самосвідомості передбачає організацію обов'язкового спілкування як з тими, хто належить до професійного співтовариства, так і з тими, хто не входить в нього і становить інше співтовариство. Тому, незважаючи на нові інформаційні технології і здатність дорослих до самостійних форм роботи, необхідно створювати умови і ситуації, в яких би реалізовувалися різні види спілкування як професійного, так і особистісного.

Друга особливість стосується ефективності різного роду заочного навчання. Практично відразу після введення цієї форми навчання з'явилося

досить багато її затятих супротивників, які аргументують своє ставлення до заочного навчання низькою ефективністю. Як правило, воно виявляється більш стислим, причому при його організації жертвують семінарами та практичними заняттями, які передбачають живе спілкування учнів між собою і з педагогом.

Однак виділені особливості психічного розвитку в дорослому онтогенезі, а також можливості нових інформаційних технологій здатні сформувати умови для того, щоб різні види заочного навчання дозволяли створювати особливі теоретико-практичні і практико-теоретичні ситуації на основі самостійно опрацьованого матеріалу і отриманих в його ході результатів. У цьому випадку учні могли б повноцінно професійно спілкуватися як з тими, хто належить до того ж професійного співтовариства, так і з представниками інших професій.

Для реалізації виділених в параграфі особливостей навчання дорослих необхідно їх активне включення в наукову діяльність і університетське життя, де вони змогли б і отримати необхідний їм зміст навчання, і перевірити його на практиці, зробити предметом обговорення отримані знання, вміння і навички, і реалізувати нову професійну самосвідомість, що забезпечує ефективну роботу.

Питання 3. Методи вивчення особистості дорослої людини.

Методів вивчення особистості дорослої людини, які можна було б застосувати для психодіагностики студентів, вчителів та батьків, досить багато. Для цієї мети фактично можуть стати в нагоді будь-які методики, призначені для дорослих людей, і велика частина відомих в даний час психодіагностичних методик якраз стосується особистості.

Але серед безлічі наявних в нашому розпорядженні методик все ж є такі, які зачіпають риси особистості людини, найбільш важливі для успішного виконання педагогічної діяльності. Вони включають в себе педагогічно значимі властивості характеру людини, його прагнення до досягнення успіхів, способи вирішення життєвих проблем і пояснення поведінки інших людей.

У зв'язку з цим в набір пропонованих і докладно описуються далі методик ми включили такі, які дозволяють оцінювати такі особливості психології людини, представлені у відповідних блоках діагностичних методик.

I блок. Стану особистості в даний момент часу:
самопочуття, самотність, відчуття безглуздості існування, свобода вибору, статевої конфлікт, ворожий на лад по відношенню до людей і світу, розбіжність між реальних та ідеальним Я, свобода волі, безнадійність, почуття неприкаяності (бездомності).

II блок

. Риси характеру: об'єктивність, сила волі, незалежність.

III блок. Рішення життєвих проблем: рівень суб'єктивного контролю,

вихід зі складних життєвих ситуацій, почуття гумору.

IV блок. Мотиви поведінки: афіліація, потреба в досягненні успіхів.

Далі все авторські методики, включені в ці блоки і представлені через перелік особистісних якостей, які за допомогою цих методик оцінюються, докладно описуються в зазначеній послідовності під тими порядковими номерами, під якими вони відзначені в Індивідуальній мапі педагогічного самоконтролю дорослої людини.