

Коростелева Наталья Александровна

канд. пед. наук, доцент

АНОО ВО ЦРФ «Сибирский университет потребительской кооперации»

г. Новосибирск, Новосибирская область

Старцева Светлана Леонидовна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный

педагогический университет»

г. Новосибирск, Новосибирская область

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗРОСЛОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ КАК СУБЪЕКТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация:** в работе делается вывод о том, что взрослый обучающийся предстает как сложный, многомерный психологический субъект, чья учебная деятельность определяется пересечением психологических, социальных, профессиональных и экзистенциальных факторов. Авторы полагают, что психологическая специфика заключается не в отдельных чертах, а в системном качестве – в субъектности, проявляющейся в стремлении к самоуправлению, прагматической ориентации, опоре на опыт и глубокой личностной вовлеченности в процесс изменений.*

***Ключевые слова:** психологические особенности, взрослый обучающийся, дополнительное профессиональное образование, психология зрелости, андрогика.*

Современная теория и практика дополнительного профессионального образования взрослых базируется на принципиально ином понимании субъекта образовательного процесса по сравнению с традиционной педагогикой. Взрослый обучающийся не является пассивным реципиентом знаний, а представляет собой активного, сложноорганизованного субъекта, чьи психологические, социальные

и профессиональные характеристики детерминируют специфику всего образовательного процесса. Понимание этой специфики, получившей концептуальное оформление в андрагогике, является краеугольным камнем для проектирования эффективных образовательных программ в сфере дополнительного профессионального образования взрослых.

Д. И. Пермякова и ряд других исследователей считают, что классические работы М.Ш. Ноулза заложили основы андрагогике как теории, противопоставленной педагогике, в которых М.Ш. Ноулз выделил шесть ключевых характеристик взрослого обучающегося, которые формируют ядро его специфики как субъекта образования [1].

1. Само-концепция – взрослый обучающийся стремится к самоуправлению, он переходит от зависимости, характерной для ребенка, к психологической потребности быть воспринимаемым другими как самостоятельная, самонаправляемая личность. При этом, любое обращение к взрослому человеку, трактующее его как зависимого, вызывает сопротивление, поэтому образовательный процесс должен строиться на принципах партнерства и фасилитации, а не директивования.

2. Опыт – накопленный взрослым человеком жизненный и профессиональный опыт является богатейшим ресурсом для его дальнейшего обучения. Опыт служит не только источником конкретных знаний, но и основой для самоидентичности личности. В обучении взрослых методы, активизирующие опыт (кейсы, дискуссии, проекты), эффективнее пассивных лекций, однако опыт может стать и барьером, формируя ригидные стереотипы и установки.

3. Готовность к обучению – готовность взрослого человека к обучению определяется не биологическим созреванием и учебным планом, а социальными ролями и необходимостью решения актуальных жизненных задач (профессиональное продвижение, смена работы или местожительства, новые семейные обязанности), поэтому обучение становится релевантным, когда оно синхронизировано с этими «переходными моментами».

4. Ориентация на обучение – взрослые люди имеют прагматичную, проблемно-центрированную ориентацию, они стремятся применять знания немедленно, чтобы решить конкретную проблему или улучшить эффективность собственной деятельности, поэтому временная перспектива обучения смещается от отсроченного применения к немедленному использованию полученных знаний.

5. Мотивация к обучению – хотя внешние мотиваторы (повышение зарплаты, требования работодателя) значимы для обучения взрослых, наиболее мощными для них являются внутренние мотивы (повышение самооценки, удовлетворение от достижений, улучшение качества жизни, самореализация), следовательно, эффективное обучение взрослых должно апеллировать к этим внутренним стимулам.

6. Потребность в знании («Почему?») – взрослый должен понимать, зачем ему необходимо изучить тот или иной материал, прежде чем приступить к его освоению, поэтому обоснование целесообразности и полезности обучения в зрелом возрасте становится обязательным элементом образовательного процесса.

В дальнейшем обозначенные выше положения андрогогики были развиты и критически переосмыслены другими исследователями. Так, например, С. В. Береснева подчеркивала, что накопленный жизненный опыт взрослого неоднороден и может быть как ресурсом, так и источником предрассудков, требующих рефлексии и «разучивания» [2].

Э.Р. Михайлова, И.Б. Гецкина указывали на важность критической рефлексии у взрослого человека как механизма осмысления и трансформации опыта, без которой дальнейшее обучение становится поверхностным [3].

В трудах Ю.В. Ерошенко отмечается, что взрослый – это не просто «большой ребенок», а личность с завершенной или завершающейся социализацией, обладающая сложившимся мировоззрением, системой ценностей и социальных связей, что делает процесс его обучения глубоко личностно-опосредованным [4].

В контексте проблематики нашего исследования особый интерес представляют психологические особенности взрослого обучающегося, так как специфика

взрослого как субъекта образования глубоко укоренена в психологии зрелого возраста. В зрелом возрасте познавательные процессы претерпевают значительные изменения. С одной стороны, кристаллизованный интеллект (накопленные человеком знания, его вербальные способности, опыт решения практических задач) достигает своего пика и является главным когнитивным ресурсом личности. С другой стороны, гибкость интеллекта взрослого человека (скорость обработки новой информации, оперативная память, абстрактное мышление в незнакомых ситуациях) может постепенно снижаться, особенно если не подвергается постоянной тренировке. Все это создает определенный парадокс: взрослый обладает мощным инструментарием для глубокого осознания и понимания новой информации, но может испытывать серьезные трудности с быстрым усвоением абсолютно неизвестного, несвязанного с его опытом, учебного материала.

Мотивационно-потребностная сфера взрослого обучающегося также имеет свою специфику. Помимо выделенных М.Ш. Ноулзом мотивов, исследователи (Н.В. Лебедева, О.А. Верозуб) отмечают высокую значимость мотивации достижения и профессиональной аффилиации (потребности быть частью профессионального сообщества) [5]. При этом резко возрастает роль осознанной саморегуляции учебной деятельности, так как взрослый способен ставить четкие цели, планировать время, оценивать результаты, но это требует от него значительных волевых усилий, особенно при совмещении учебы с работой и семейными обязанностями. Препятствием для получения дополнительного образования взрослыми людьми часто становится синдром выученной беспомощности или негативный предыдущий учебный опыт, формирующий установку «я неспособен к обучению». Важнейшим психологическим ресурсом взрослого является развитая рефлексивность – способность к осознанию своих действий, мыслей, эмоций и их оснований. Именно рефлексия позволяет взрослому человеку превращать опыт в знание, критически оценивать новую информацию и интегрировать ее в собственную картину мира, однако этот процесс не автоматичен и требует создания в образовательном процессе специальных «точек» и форматов для рефлексии (супервизии, коучинг-сессии, ведение дневника обучения).

Н.В. Лебедева полагает, что при организации профессионального обучения взрослых людей следует также учитывать возможные эмоциональные барьеры: страх выглядеть некомпетентным, боязнь оценки, повышенная тревожность в учебной ситуации. Для взрослого, занимающего определенный социальный статус, публичная ошибка может переживаться как угроза идентичности, что заставляет его избегать риска и активного участия в учебных дискуссиях [6].

Специфику взрослого обучающегося, как субъекта дополнительного профессионального образования так же составляют социокультурный контекст и социальные роли взрослого обучающегося. Взрослый не существует в вакууме, и его учебная деятельность встроена в плотную сеть социальных отношений и обязанностей. Он одновременно исполняет несколько ключевых социальных ролей: работник/профессионал, супруг/родитель, гражданин. Обучение конкурирует за ограниченные ресурсы (время, энергию) с этими ролями, создавая тем самым ролевой конфликт и стресс. Успешность обучения в зрелом возрасте во многом зависит от поддержки референтных групп (семьи, коллег, друзей) и от совместимости нового знания с нормами и ценностями этих групп.

Н.И. Бычкова отмечает, что с позиций теории социального конструктивизма знание для взрослого – это не просто информация, а инструмент социального взаимодействия и легитимации его позиции в профессиональном сообществе. Поэтому обучение часто направлено на освоение не только явных знаний, но и неявного знания и «языка» конкретной профессиональной среды [7]. Российский исследователь Ю.Н. Кулюткин подчеркивал, что о профессиональное образование взрослых – это, по сути, процесс социально-профессиональной адаптации и ресоциализации, помогающий человеку сохранять свою субъектность в постоянно меняющемся мире [8].

Важным аспектом дополнительного профессионального образования взрослых также является культурная и поколенческая специфика. Ценности, отношение к авторитету, предпочитаемые каналы коммуникации (например, цифровые) могут существенно различаться у представителей разных поколений («беби-бу-

меры», «X», «Y», «Z»), что требует от педагога дополнительного профессионального образования гибкости в выборе методов и форматов взаимодействия с обучающимися. Для взрослого, особенно в контексте дополнительного профессионального обучения, обучение тесно связано с его профессиональной идентичностью – устойчивым представлением о себе как о профессионале, члене профессионального сообщества, носителе определенных компетенций и ценностей. Вхождение в новую область знаний или освоение новых практик может восприниматься взрослым человеком как угроза этой идентичности («Я больше не эксперт») или, наоборот, как возможность ее усиления и расширения. Процесс обучения для взрослого человека, таким образом, становится не просто когнитивным актом, а биографическим проектом и работой по конструированию своей идентичности. Через образование взрослый «переписывает», «обновляет» свою профессиональную историю, осмысливает профессиональные кризисы и строит образ будущего «Я», что делает глубоко личностным не только содержание, но и сам факт выбора той или иной образовательной программы, эмоциональное отношение к успехам и неудачам, следовательно образовательная программа, игнорирующая этот экзистенциальный аспект, рискует остаться формальной и неглубокой.

И.Ю. Сегал считает кульминацией понимания специфики взрослого является концепция самонаправленного обучения, развитая Дж. Гроу и его последователями. Взрослый рассматривается как субъект, способный самостоятельно инициировать, планировать, осуществлять и оценивать свой учебный процесс, беря на себя основную ответственность за его результаты. Эта способность является не врожденной, а развиваемой, и ключевая задача образовательных программ дополнительного профессионального образования взрослых – не просто передать знания, а сформировать умение учиться на протяжении всей жизни [9].

Обозначенная выше психологическая специфика взрослого обучающегося имеет прямые и конкретные следствия для проектирования образовательных программ дополнительного профессионального образования взрослых.

1. Диагностика и учет потребностей. Обязательным этапом должна стать тщательная диагностика ожиданий, имеющегося опыта и конкретных проблем слушателей (например, через вводные интервью или анкеты), с последующей возможностью адаптации программы.

2. Принцип совместного планирования. Взрослые должны быть вовлечены в процесс постановки целей обучения и, по возможности, выбора содержания и методов, что повышает их ответственность и вовлеченность в процесс их дополнительного образования.

3. Активные и интерактивные методы. Доминирующими должны стать методы, активизирующие опыт: проектная работа, анализ кейсов из реальной практики (желательно, самих слушателей), проблемные семинары, групповые дискуссии, ролевые и деловые игры.

4. Клиентоориентированность и практическая направленность. Содержание должно быть непосредственно привязано к решению актуальных профессиональных задач. Теория подается как инструмент для анализа и решения практических проблем.

5. Создание психологически безопасной среды. Необходимо сознательно выстраивать атмосферу уважения, доверия и взаимопомощи, где ошибка считается частью учебного процесса, а не поводом для осуждения.

6. Опора на самостоятельность. Образовательная программа должна предоставлять возможности для выбора (индивидуальных заданий, тем для углубления), поощрять самооценку и рефлексия, развивать навыки самоорганизации взрослых обучающихся.

7. Роль педагога дополнительного профессионального образования как фасилитатора. Преподаватель трансформируется из транслятора знаний в организатора учебного процесса, модератора дискуссий, тьютора и консультанта, помогающего слушателю связать новое знание со своим опытом.

Таким образом, психологическая специфика взрослого обучающегося представляет собой многоуровневый и динамический конструкт, включающий:

- андрагогический уровень (самоуправление, опора на опыт, прагматическая ориентация);
- психологический уровень (когнитивные стили, мотивация, эмоциональный интеллект, рефлексивность);
- социальный уровень (множественность ролей, профессиональная идентичность, культурный контекст);
- экзистенциальный уровень (ценности, смыслы, жизненные кризисы);
- технологический уровень (взаимодействие с цифровой средой).

Важно отметить, что эти уровни находятся в постоянном взаимодействии. Например, потребность в самоуправлении (андрагогический уровень) сталкивается с ролевым конфликтом (социальный уровень) и может быть поддержана цифровыми инструментами планирования (технологический уровень) или эмоциональные барьеры (психологический уровень) могут блокировать готовность к рефлексии опыта (андрагогический уровень). Понимание этой целостности и взаимосвязанности является главным вызовом и главным ресурсом для разработчиков и преподавателей программ дополнительного образования взрослых.

Таким образом, взрослый обучающийся предстает как сложный, многомерный субъект, чья учебная деятельность определяется пересечением психологических, социальных, профессиональных и экзистенциальных факторов. Его психологическая специфика заключается не в отдельных чертах, а в системном качестве – в субъектности, проявляющейся в стремлении к самоуправлению, прагматической ориентации, опоре на опыт и глубокой личностной вовлеченности в процесс изменений. Игнорирование этой специфики ведет к формализации и низкой эффективности дополнительного профессионального образования взрослых, а признание же ее является ключом к созданию образовательной среды, которая не просто информирует, но и преобразует, обеспечивая подлинное непрерывное развитие человека на протяжении всей жизни.

Список литературы

1. Пермякова Д.И. Андрагогика в условиях цифровой образовательной среды / Д.И. Пермякова // Эффективные практики профориентационной работы
- 8 <https://phsreda.com>

в образовательных организациях: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Якутск, 16 февраля 2024 года). – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 545–548. EDN KOAAWH

2. Береснева С.В. Специфика социально-профессиональной среды потребителя ДПО / С.В. Береснева // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2024. – №3 (75). – С. 206–211. DOI 10.52452/18115942_2024_3_206. EDN ABHVQV

3. Михайлова Э.Р. Зрелость личности взрослых обучающихся как фактор, обуславливающий мотивацию обучения при изучении иностранных языков / Э.Р. Михайлова, И.Б. Гецкина // Педагогика и просвещение. – 2016. – №1. – С. 92–105. DOI 10.7256/2306-434X.2016.1.17880. EDN TVRIKH

4. Ерошенко Ю.В. Особенности организации обучения взрослой аудитории основам изобразительного искусства / Ю.В. Ерошенко, А.Ю. Ерошенко // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – №4 (285). – С. 43–46. EDN WBDIUW

5. Астанин А.А. Дополнительное образование взрослых людей с применением технологий дистанционного обучения / А.А. Астанин // Современные исследования в тифлопедагогике: сборник материалов научно-практической конференции (Москва, 11 ноября 2020 года). – М.: Московский городской педагогический университет, 2022. – С. 109–114. EDN FDMDTN

6. Лебедева Н.В. Социально-психологические особенности обучения взрослых / Н.В. Лебедева // Вестник Московского государственного областного университета. – 2025. – №2. – С. 20.

7. Бычкова Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... д-ра пед. наук / Наталья Ильинична Бычкова. – Пятигорск, 2019. – 322 с.

8. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых и проблема функциональной неграмотности / Ю.Н. Кулюткин // ЧиО. – 2008. – №1. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vzroslyh-i-problema-funktsionalnoy-negramotnosti> (дата обращения: 09.11.2025). EDN IJTVQB

9. Сегал И.Ю. Теоретические аспекты мотивации учебной деятельности в зрелом возрасте / И.Ю. Сегал // Психолого-педагогические исследования – Тульскому региону: сборник материалов II Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов, стажеров (Тула, 18 мая 2022 года) / Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Региональное отделение Федерации психологов образования России. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 122–124. EDN QAZVIF