

СВІТОГЛЯДНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТИЛІВ НАУЧІННЯ

С. А. Кононенко

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
kononenko_sa@i.ua*

У статті запропоновано загальний огляд теорій навчання і продемонстровано широке різноманіття підходів до пояснення механізмів навчання та факторів, що впливають на його ефективність. Зроблено висновок про те, що на практиці педагоги при спробі визначення індивідуального стилю навчання своїх учнів стикаються зі складнощами, викликаними таким великим концептуальним різноманіттям. Надано визначення понять «стиль навчання» та «тип навчання»; висунуто тезу про те, що з точки зору системного підходу доречно вести мову про систему навчання як аспект світогляду особистості. Розглянуто загальні теоретичні та практичні засади вивчення світогляду як психологічного конструкту, який являє собою найфундаментальнішу характеристику свідомості людини і виступає визначальним чинником індивідуальної системи навчання. Описано основні положення світоглядної теорії емергентних циклічних рівнів існування (ТЕЦРІ) К. Грейвза. На основі ТЕЦРІ запропоновано світоглядний підхід до систематизації видів навчання та їх практичного застосування. Надано опис типових стилів навчання, притаманних найбільш поширеним станам психологічного існування, у яких можуть перебувати студенти у сучасній системі освіти. Зазначена необхідність перспективності подальших досліджень в області індивідуальних систем навчання та їхнього зв'язку зі світоглядними рівнями існування особистості.

Ключові слова: теорії навчання, системний підхід, світогляд, тип навчання, стиль навчання, система навчання.

SPECIAL FEATURES OF INDIVIDUAL LEARNING STYLES FROM THE WORLD VIEW PERSPECTIVE

S. Kononenko

*National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institut», Kyiv, Ukraine
kononenko_sa@i.ua*

In the article, a general review of theories of learning is presented and a wide variety of approaches aimed at explaining the mechanisms of learning and the factors affecting its effectiveness is demonstrated. It is pointed out that in practice teachers who try to define their students' individual style of learning stumble upon difficulties posed by such a huge conceptual diversity. The terms «style of learning» and «type of learning» are defined. It is proposed that from the systems approach point of view it is more appropriate to speak about a system of learning as an aspect of an individual's worldview. General theoretical and practical aspects of the study of the psychological construct of worldview as the most fundamental characteristic of human consciousness and the determining factor in an individual learning system are examined. The main tenets of the Emergent Cyclical Levels of Existence Theory (ECLET) by Clare W. Graves are outlined. On the basis of the ECLET a worldview approach to the systematization of the types of learning and its application is proposed. The description of the typical learning styles characteristic of the states of psychological existence in which individuals in the modern system of education may be predominantly centered is presented. The importance of further research in the field of individual systems of learning and their corresponding levels of existence is pointed out.

Keywords: theories of learning, systems approach, worldview, type of learning, style of learning, system of learning, levels of existence, psychological states.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Навчання є надзвичайно складним видом людської життєдіяльності. Воно вивчається під різними кутами, з різних позицій, і тому в науці не існує одного загальноприйнятого, узгодженого його визначення і розуміння. Більш того, постійно з'являється величезна кількість нових, більш-

менш самостійних або частково співпадаючих теорій навчання (англ. *Learning theories*), деякі з яких частково збігаються з більш традиційними поглядами, в той час коли інші намагаються досліджувати нові можливості та підходи в цій області знань. Як педагоги, ми постійно маємо справу з ситуаціями, коли одні студенти вчаться успішно, в той час коли інші стикаються з проблемами. Це легко пояснити, коли є очевидним, що різні учні мають, наприклад, різний рівень розвитку когнітивних здібностей. Але причини різної успішності вже важче пояснити, коли ми маємо справу з учнями з більш-менш рівними здібностями і коли застосовуємо до них одні й ті ж методи, прийоми та стилі навчання. Одні учні продовжують наполегливо працювати, а інші втрачають інтерес і мотивацію. Одних учнів аверсивна стимуляція демотивує, а інших спонукає докласти ще більших зусиль. Одні з задоволенням проявляють ініціативу, самостійність, а інші прагнуть співробітничати з вчителем або потребують постійного нагляду, педагогічної опіки та супроводження.

Проблема полягає в тому, що наслідком достатньо глибокої та докладної теоретично-розробленості в психології проблеми навчання стала відповідна за своїм масштабом різноманітність і різнобарвність практичних рекомендацій і підходів в області навчання. Педагогу надзвичайно важко зорієнтуватися в цьому концептуальному вирі і визначити, які види чи моделі навчання є найбільш ефективними та доречними у роботі з кожним конкретним студентом. Попри успіхи психолого-педагогічних наук критерії вибору того чи іншого підходу досі залишаються в них нечітко окресленими.

Мета статті – провести загальний огляд теорій навчання та світогляду як психологічного конструкту; дослідити стан розробленості проблеми взаємозв'язку між системою навчання та світоглядом; проаналізувати наявність підстав для використання світогляду як критерію вибору стилю навчання педагогічної діяльності.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

На рубежі XX та XXI століть тема навчання стала однією з ключових не тільки для професіоналів та студентів в області психології, педагогіки та освіти, але і у політичному та економічному контекстах. Одна з причин зростання важливості освіти полягає в тому, що рівень знань та володіння вміннями як у окремих індивідів, так і на рівні організацій, компаній та країн стає все більш вирішальним фактором їхньої конкурентоздатності у сучасному глобалізованому суспільстві знань та ринкових відносин. Однак важливо підкреслити, що конкурентні функції навчання – це всього лише другорядне доповнення до значно більш фундаментальної ролі навчання як базової потреби, здібності та прояву людського життя. Також варто відмітити, що в той час коли навчання традиційно розумілось, головним чином, як набуття нових знань та вмінь, у наш час це поняття включає також і емоціональні, соціальні та суспільні виміри [14, 1]. Наприклад, в ситуації глобальної екологічної, соціальної та економічної кризи концепція освіти заради сталого розвитку робить наголос на ціннісний аспект знань; навчання проникає в усі сфери суспільного життя і стає могутнім інструментом інформування людей та їхньої консолідації навколо вирішення загальнолюдських проблем.

Навчання традиційно визначають як процес і результат набуття індивідуального досвіду, знань, вмінь та навичок [4; 5]. К. Іллеріс (Knud Illeris) пов'язує навчання з концепцією розвитку і визначає навчання у широкому сенсі як будь-який процес в живих організмах, який веде до постійних змін у здібностях і який не є просто результатом біологічного розвитку чи змін у віці. Таке визначення містить в собі ідею про те, що такі процеси, як соціалізація, розвиток спеціальних знань та вмінь (англ. *qualification and competence development*) і терапія вважаються особливими типами процесів навчання або особливими кутами зору, з яких розглядається навчання. Це визначення також має на увазі, що індивід, коли він навчається, стикається з факторами, що обмежують, звужують або викривлюють, чому індивід навчається, а отже ці фактори самі по собі також можуть вважатися чимось, чому індивід навчається. Концепція «розвитку» розуміється як узагальнюючий термін (англ. *umbrella term*) для навчання та біологічного визрівання [22, 5]. К. Іллеріс наголошує, що концепція навчання повинна включати не тільки розуміння природи процесу навчання самого по собі, але й усі умови, що впливають на цей процес, і які самі зазнають від нього впливу. На рис. 1 за авторства К. Іллеріса відображено головні області, що відіграють роль у навчанні, та зв'язки між ними. Зверху знаходяться усі психологічні, біологічні та соціальні умови, за яких відбувається будь-який процес навчання і які утворюють фундамент теорії навчання. В центрі – саме навчання, яке включає усі релевантні процеси та виміри, різні типи навчання та перешкоди; автор вважає їх ключовими елементами у розумінні навчання. Далі слідує специфічні зовнішні та внутрішні умови, взаємодія яких являє собою два базових процеси у навчанні. Крім того розуміння навчання не буде повним без врахування можливих областей його застосування.

СТРУКТУРА ТЕОРІЇ НАУЧІННЯ

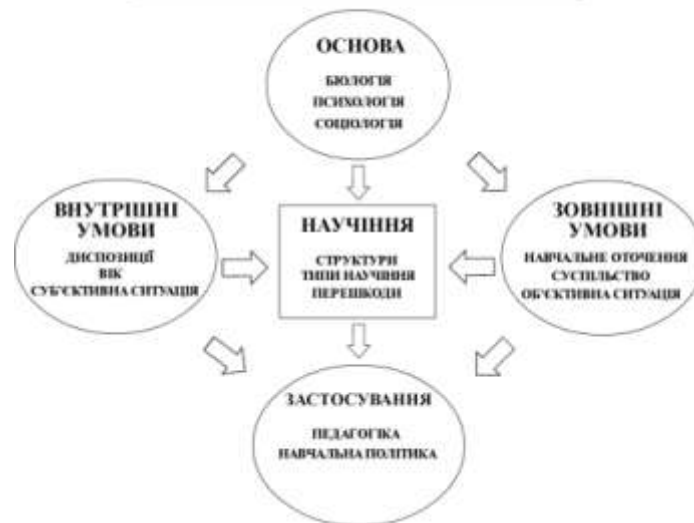


Рис. 1. Основні аспекти розуміння навчання (за К. Іллерісом)

При переході від узагальнень до більш глибокого розуміння концепції навчання, ми стикаємося з декількома широкими парадигмами та з ще більшою кількістю «дочірніх» та більш-менш самостійних теорій. Серед парадигм можна назвати біхевіористичну, *когнітивістську*, *конструктивістську*, *гуманістичну*. Так біхевіористична парадигма містить відомі теорії класичного зумовлювання І. Павлова, оперантного навчання Б. Скінера (Burhus Skinner) та соціального навчання А. Бандури (Albert Bandura), а також «GOMS Model» – модель «цілі–оператори–методи–правила селекції» (англ. **G**oals–**O**perators–**M**ethods–**S**electionrules) С. Карда, Т. Морана та А. Ньюела (Stuart Card, Thomas Moran, Allen Newell), тобто модель обробки інформації людського мислення (англ. Human information processing model), яка описує взаємозв'язки типу людина-машина [11; 23]. В рамках когнітивістської парадигми розроблено теорії атрибуції Б. Вайнера (Bernard Weiner) [30], когнітивного навантаження Д. Свеллера (John Sweller) [29], когнітивна теорія мультимедійного навчання Р. Мейера (Richard Mayer) [25, 31–48; 26], відома стадійна теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже (Jean Piage). Конструктивістська парадигма включає теорію когнітивного учнівства (англ. cognitive apprentice ship) А. Коллінза, Д. Брауна, С. Ньюмана (Allan Collins, John Brown, Susan Newman) [13], спільнота практики, або спільнота обміну знаннями (англ. community of practice) Е. Венгера (Etienne Wenger) [31], навчіння через відкриття, або метод самостійного відкриття (англ. discovery learning) Дж. Брунера (Jerome Bruner) [10], культурно-історична концепція психічного Л.С. Виготського [1, 208–546], проблемне навчіння (англ. PBL – Problem-Based Learning) та інші. Гуманістичний напрям також багатий теоріями навчіння та розвитку, серед яких можна виділити теорії потреб А. Маслоу, емоційного інтелекту Д. Големана (Daniel Goleman) [18], емпіричного, або досвідного, навчіння Д. Кольба (David Kolb) [22, 42–68], самодетермінації Е. Дечи та Р. Райана (Edward Deci, Richard Ryan) [15]. Крім цих парадигм можна також назвати ряд самостійних теорій та моделей, наприклад, теорії діяльності Л. Виготського, О. Лурії, О. Леонтьєва, таксономія Б. Блума (Benjamin Bloom) – таксономія педагогічних цілей в пізнавальній сфері, теорія сприйняття можливостей Дж. Гібсона (Jame Gibson) [17; 12, 181–195], теорія множинного інтелекту Х. Гарднера [16] та інші.

Наведений вище перелік парадигм, моделей та теорій навчіння є неповним. Таке величезне теоретичне різноманіття є явищем, безумовно, позитивним і закономірним, оскільки воно вказує на високий рівень складності (англ. level of complexity), багатоаспектності сучасного процесу навчання, а також відображає зростаючу складність та багатовимірність цілей навчання та його застосування на сучасному етапі економічно-соціального розвитку суспільства, що глобалізується. Але таке величезне різноманіття теорій навчіння в той же час і ускладнює їхнє засвоєння і ефективне застосування на практиці у процесі навчання конкретних індивідів – носіїв певних психологічних особливостей.

На наше переконання, можливість краще зорієнтуватися у величезній кількості різних теорій і видів навчіння і краще зрозуміти динаміку суб'єкт-об'єктних взаємовідносин в ситуації навчання надає використання такого психологічного конструкту, як «світогляд». У філософії світогляд (англ. «worldview») визначають як узагальнену систему поглядів людини (і суспільства) на світ в цілому, на своє власне місце в ньому [7, 15]. Світогляд – це ядро, стрижень свідомості та

самосвідомості особистості [3, 6]. Світогляд зумовлює життєві позиції людей, їхні ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації [6, 375]. В той час коли в філософії світогляд є одним із центральних понять, що описує свідомість людини; в психології це явище ще залишається вивченим недостатньо. Розробкою світогляду як психологічного конструкту, його типологізацією, структурним та функціональним аналізом займалися Ф. Василюк, І. Демидова, Д. Леонтєв та інші, а також багато зарубіжних дослідників, наприклад, Клер Грейвз (Clare Graves) – у рамках психології розвитку, А. Контос (Anthony Kontos) – у спортивній психології та консультуванні, М. Кольтко-Рівера (Mark Koltko-Rivera), Ф. Ібрахім (Farah Ibrahim), Е. Обасі (Ezemenari Obasi) – у контексті психологічного консультування. Зокрема, значний теоретичний та практичний внесок у дослідження світоглядів та їхнього зв'язку з типами наuczіння був зроблений у другій половині минулого століття американським психологом К. Грейвзом, автором теорії емергентних циклічних рівнів існування (TECPI).

Згідно з теорією емергентних циклічних рівнів існування К. Грейвза, процес психологічного розвитку дорослої людини супроводжується прогресивною субординацією ранніх поведінкових систем нижчого порядку більш пізнім системам більш високого порядку. К. Грейвз виділив вісім існуючих на сьогодні екзистенціальних рівнів, на яких може знаходитись доросла, психологічно зріла людина. Коли людина є усталеною на певному рівні існування, вона має психологію, яка повністю відповідає цьому рівню. Зміст свідомості індивіда, включаючи і вподобання щодо концепцій управління, змінюється з кожним рівнем і є характерним, специфічним для кожного рівня [19, 134]. Ці екзистенціальні стани є, по суті, світоглядами, які Грейвз також називав психологічними, або екзистенційними, станами. В даній статті ми не будемо докладно описувати ці світоглядні рівні; їх описи можна знайти в попередніх наших роботах [2, 158–173], а також в оригінальних працях цього вченого [19]. К. Грейвз описав не тільки світоглядні рівні розвитку дорослої людини, але й типи наuczіння, які він називає системами наuczіння, які є доречними для кожного з рівнів, що відображено у табл. 1 (К. Грейвз також позначав ці рівні великими літерами англійського алфавіту, що відображено у таблиці).

Таблиця 1.

Світоглядні рівні існування та відповідні їм типи наuczіння (за К. Грейвзом)

Рівень	Система наuczіння	Система мислення	Мотиваційна система	Специфічна мотивація	Природа існування
AN	Звикання	Автоматична	Фізіологічна	Періодичні фізіологічні потреби	Автоматична
BO	Класичне обумовлювання	Аутистична	Впевненість у продовженні існування	А-періодичні фізіологічні потреби	Племінна (трібалістична)
CP	Оперантне обумовлювання	Егоцентрична	Вживання	Психологічне вживання	Егоцентрична
DQ	Наuczіння через-уникання	Абсолютистська	Захищеність	Порядок, сенс	Праведна, безгрішна, свята
ER	Передбачення	Багатоскладова (мультиплістична)	Незалежність	Адекватність, компетентність	Матеріалістична
FS	Спостереження	Релятивістична	Афіліація (об'єднання, приналежність)	Любов, афіліація	Персоналістична
GT	Всі системи наuczіння відкриті	Системна	Екзистенціальна	Самоцінність	Когнітивна
HU	Всі системи наuczіння відкриті	Диференціальна	Переживання, досвід	Невідома (??????)	Емпірична

Зазначимо також, що перші два рівня в сучасних умовах освіти у вищих учбових закладах майже повністю відсутні; останній рівень HU ще тільки з'являється, і його представники поки що нечасто зустрічаються серед студентства сучасних вишів. Нижче наведені результати спостережень К. Грейвза стосовно відкритих ним різних рівнів існування та притаманних ним видів наuczіння та відповідних теорій наuczіння [21].

Наuczіння в егоцентричному стані CP. Індивіди в цьому стані потребують неабиякого терпіння і високої педагогічної майстерності. Вони нечасто зустрічаються серед дорослого студентства, але все ж потрібно знати особливості його типу наuczіння і роботи з ними. Бажаний стиль

взаємовідносин педагога та його егоцентричних підопічних К. Грейвз характеризує, як жорсткий патерналізм (англ. *toughpaternalism*). Індивіди у егоцентричному світоглядному стані вчать методом проб і помилок, а отже позитивно реагують на застосування до них принципів оперантного зумовлювання Скіннера, але у дещо модифікованому вигляді: педагог підкріплює, або винагороджує, бажану поведінку, але ніколи не карає за помилки або неправильні дії. Чому? Згідно з теорією Скіннера індивід, який отримує негативний результат у відповідь на свої дії, прагне їх не повторювати. Але це не так у випадку з людиною екзистенціального стану СР. Негативний результат у вигляді покарання з боку педагога, навпаки, невідворотно викликає у неї протестну, зухвалу реакцію, демонстративне небажання робити подальші позитивні зусилля, не виключено, навіть підсилення небажаної для педагога поведінки. Це може стати початком ескалації конфлікту, якщо педагог не зможе стримати негативні емоції, що тільки потішить егоцентричну людину і зіграє роль своєрідної винагороди. Тому замість покарання педагог повинен наполегливо і послідовно ігнорувати негативний результат, просто припиняючи негативні дії, спонукаючи виконання завдання знову підкріплювати позитивний результат. Винагорода повинна слідувати одразу за виконанням егоцентриком бажаних для педагога дій. Оскільки пам'ять і увага в цьому світоглядному стані короткотривалі, важливо планувати учбову діяльність так, щоб види діяльності часто чергувались. Якщо такий учень хоче домогтися чогось свого за допомогою хитрощів, обману або інших непорядних маніпулятивних вчинків, вчитель ясно і спокійно дає зрозуміти, що він про це знає, і закликає повернутись до роботи. Вчитель ніколи не повинен намагатися обговорити чи з'ясувати з таким учнем причини його небажаної поведінки («Чому ти це зробив?»), тому що це не дасть ніяких позитивних результатів і може, навпаки, слугувати сигналом про слабкість вчителя і можливість і надалі «розгойдувати човен», від чого егоцентричний індивід СР буде отримувати неабияке задоволення.

Педагог, що має справу з індивідами рівня СР, за своєю природою повинен бути надзвичайно організованою, високо структурованою особистістю, яка домагається такої ж високої структурованості насиченості, ретельного планування учбового процесу. Крім того, він повинен чітко позначати межі, в яких може діяти учень, ставлячи чіткі вимоги, домагаючись їхнього неухильного виконання, спонукаючи індивіда СР починати знову і знову, поки завдання не буде виконане належним чином. І, нарешті, одна з найбільш важливих вимог до педагога з егоцентричними індивідами – ніколи не визнавати перед ними, що він будь-коли у своєму житті зробив помилку або був неправий. Це може видатися трохи дивним, але правда полягає в тому, що такий учень готовий використати проти іншої людини, включаючи вчителя, будь яку її слабкість. Педагогічна майстерність у стосунках з учнями світоглядного рівня СР полягає в тому, щоб створити собі імідж непохитної, бездоганної, сильної людини, яка не є настільки наївною, щоб вірити в те, що якщо хтось буде відкритим та чесним з іншими людьми, то люди відповідь теж будуть чесними та відкритими.

Научіння в абсолютистському світоглядному стані. Згідно з ТЕЦРІ К. Грейвза научіння на цьому рівні відбувається у відповідності до принципів двофакторної теорії научіння через уникання, сформульованої О. Маурером (Orval Mowrer). Вчителі, які самі знаходяться в цьому стані, схильні до встановлення авторитарного стилю взаємовідносин з підопічними. Індивіди на цьому рівні різко контрастують з попереднім, егоцентричним рівнем СР в тому, що найкраще вони вчать не через винагороду, а навпаки – через покарання. Найбільш ефективний спосіб досягти бажаного результату у навчанні – це застосування до них каральної, аверсивної стимуляції. Іншими словами, індивіди рівня DQ найкраще вчать, коли існує загроза покарання за неправильні дії. Крім того, згідно з К. Грейвзом, однією з найголовніших характеристик, що забезпечують педагогу успішні результати у роботі з учнями, усталеними в абсолютистському стані DQ, є не стільки його знання і кваліфікація, скільки його впливовість, тобто високий владний статус, наявність титулів та звань.

Бажаний стиль взаємовідносин педагога та його абсолютистських підопічних К. Грейвз характеризує, як «чуйний батько» (англ. *friendly father*). Індивіди рівня DQ добререагують на застосування до них у навчальному процесі автократичного, або доброзичливо-патерналістичного, або моралістично-прескриптивного стилю. Педагогічна майстерність тут вимагає від вчителя вміння налагодити з учнями взаємовідносини на кшталт взаємовідносин між батьками та дітьми. Вчитель повинен вміти встановити з такими учнями індивідуальний контакт, заохотити їх висловити свої страхи та почуття, якщо ті відчувають в цьому потребу, підбадьорити, надати їм впевненість в тому, що вони зможуть успішно вивчити матеріал, освоїти навчальну дисципліну. Такі учні потребують постійного нагляду. Важливо також враховувати те, що світоглядні концепції індивідів цього рівня є абсолютистськими, тобто непохитними. Будь-яка інформація, що суперечить світоглядним устоям індивіда рівня DQ, не повинна подаватися прямо, а маленькими, незначними порціями, що не несуть прямої конфронтації.

Научіння у мультиплістичному стані ER. На відміну від попереднього, абсолютистського, світоглядного рівня, у мультиплістичному способі мислення з'являються релятивізм – ідея про постійну мінливість дійсності та заперечення відносної усталеності речей та явищ – таситуаціонізм – визнанняособливої значимості ситуації при аналізі варіативності людської поведінки. Для таких індивідів проблема може мати багато відповідей, але серед них є одна найкраща. Їхньому мисленню притаманні аналіз, відстороненість, безособовість, об'єктивізм, раціоналізм, позитивізм. Вони бачать життя, а відтак і навчання, як змагання, гру, що має точні, чіткі правила; якщо ці правила опанувати, це дасть можливість виграти гру. На цьому рівні навчання відбувається у відповідності до принципів теоріїлатентного та знаковогонаучіння, розробленої Е. Толманом (Edward Tolman). Научіння тут знову приймає активну форму, яка, втім, відрізняється від активно-агресивної форми егоцентричного рівня CP з її потребою у негайній винагороді та незастосуванням покарання. На світоглядному рівні ER головними мотиваційними факторами у навчання для індивіда є: 1) стимулятивніпатерни; 2) зміст, що змінюється і ставить виклики, та 3) ступінь відповідності результату очікуванням індивіда. Ці фактори утворюють, за термінологією Е. Толмана,знаковігештальти, якінакопичуються і складаються у когнітивні мапиіндивіда [28]. Учень може чекати відкладеної винагороди, якщо учбова діяльність знаходиться під його особистим контролем, не оцінюється авторитетними фігурами і різноманітно насичена. Научіння необов'язково має бути прив'язаним до задоволення якоїсь потреби; воно також не залежить від об'єму консуматорної діяльності чи негайної винагороди. Головне – це навчатись через власні зусилля та досвід, наявність легкого ризику та велика різноманітність навчального досвіду. Ця система навчіння також добре описується у роботах Д. Адамса (Donald Adams) [8, 66-80] та Дж. Роттера (Julian Rotter) [27].

Научіння у релятивістичному стані FS. Система навчіння у релятивістичному, або соціоцентричному, світоглядному стані відповідає принципам навчіння, які витікають із сучасної теорії соціального навчіння Дж. Роттера, а також навчіння через спостереження, досліджене в роботах А. Бандури та Р. Вальтерса (Albert Bandura, Richard Walters) [9]. Цю систему навчіння також асоціюють з вікарним (від англ. vicarious – що заміщає, непрямий), або модельованим, навчінням. Всі ці терміни відносяться до набуття нових знань і потенційної поведінки через спостереження без отримання прямого зовнішнього підкріплення власних дій – люди спостерігають за тим, що роблять інші, або слідкують за фізичним оточенням, подіями та символами, такими як слова чи зображення. Індивід рівня FSвчиться, коли спостерігає наслідки, що їх отримують інші люди,навіть без власної участі в діях, які він спостерігає. Відсутність особистісної релевантності у абстрактних узагальненнях, що є частиною навчання, значною мірою демотивуютьучня рівня FS. Він намагаєтьсякоріш відчуті і осягнути, збагнути, ніж просто раціонально зрозуміти. Соціоцетрист схильний не сприймати навчальний досвід, в якому цілісні речі та явища аналізуються, роздрібнюється. Індивід екзистенційногорівня FSвідчуває потребу вирішувати проблеми на рівні філософського осмислення, але він хоче це робити у співпраціз вчителем, лідером, керівником, і т.д. Система FS є найбільш егалітарною; тож для індивідів цього рівня титули, ранги, впливовість, статус не мають значення. Що для них дійсно важливо – так це кваліфікація вчителя, його знання. Але, понад усе методологія роботи з цим рівнем повинна базуватися на відкритості, щирості, чесності.Учні у соціоцентричному світоглядному стані дуже позитивно сприймають партиципативний, демократичний, не директивний стиль взаємовідносин і негативно ставляться до проявів авторитаризму чи патерналістської опіки.

Научіння у когнітивному стані GT. Для людей сьомого системного, або когнітивного, світоглядного рівня GTзнання існують у певних обставинах, ситуаціях, оточенні, що змінюється. Ці обставини відрізняються, так само як і носії цих знань. Тому декілька інтерпретацій будь-якого феномену є завжди легітимними в залежності від конкретної людини, її точки зору та її мети. У навчальному процесі зі студентами когнітивного рівня задача вчителя полягає у постановці проблем, забезпечення різних точок зору на них, але надання можливості кожному студентові самостійно вирішити, яку відповідь прийняти.

ВИСНОВКИ

Запропонований нами світоглядний підхід до систематизації видів та стилів навчіння є, на нашу думку, перспективним і заслуговує на подальші дослідження. Оскільки люди вчаться по-різному в залежності від багатьох факторів, серед яких одним з найважливіших є їхній світоглядний стан, який К. Грейвз також називав психологічним, або екзистенціальним рівнем розвитку, потрібно розвивати відмінні системи навчання для індивідів, що знаходяться на різних рівнях існування. Так, наприклад, аналізуючи проблеми в освіті у своїй країні, К. Грейвз дійшов висновку, що концепція освіти США походить головним чином від звуженої точки зору людей, що мислять тільки у моралістично-прескриптивний (рівень DQ) або технологічно-об'єктивістський (рі-

вень ER) спосіб. Це обмежує систему освіти тільки двома головними формами людської поведінки, відомих психологічній науці. У абсолютистській світоглядній системі координат речі можуть бути або правильними, або неправильними. Тому і в освіті повинна бути єдина точка зору на те, що є правильним, і на те, як освіта повинна здійснюватись; будь-який інший підхід до освіти повинен розглядатись як помилковий. З цієї точки зору мета освіти полягає у насаджуванні студентам правильного способу мислити, діяти та сприймати речі на віру. З технологічної точки зору рівня ER, освіта має прагнути до того, щоб озброїти студентів незаперечними фактами, навчити їх мислити у об'єктивістський, раціональний, розсудливий спосіб і робити холодні, розважливі висновки.

Однак, з точки зору системного підходу до розвитку живих систем та світоглядного підходу до людської поведінки і навчання, мета освіти повинна полягати у тому, щоб сприяти просуванню відкритих студентів від нижчих рівнів до більш високих рівнів когнітивної складності, та збагачувати закритих студентів знаннями та навичками, які зроблять їхнє життя більш психологічно комфортним і благополучним на їхньому рівні існування. В ідеалі, більш ефективною освітньою системою могла би бути система, в якій учні або студенти розподіляються у групи з подібними системами навчання. Така ідея потребує подальших наукових досліджень і підтверджень; крім того, її реалізація в сучасних умовах видається технічно доволі складним завданням. Тому важливим фактором майстерності сучасного педагога як середньої, так і вищої ланок освіти залишається його вміння визначати світоглядний рівень студентів у групі, їхній спосіб мислення, стан відкритості чи закритості до змін і намагатися застосовувати індивідуально у роботі з ними той стиль навчання, який є найбільш конгруентним, тобто найкраще узгоджується зіхнім екзистенціальним рівнем і відповідною системою навчання. Таке завдання, у свою чергу, ставить питання про відповідну психологічно-професійну підготовку педагога. Нам видається доволі вірогідною гіпотеза про те, що психологічна готовність і варіативність, вміння педагога управляти учбовим процесом, підбирати найбільш доречний стиль навчання і майстерно його застосовувати тим краще, чим вище світоглядний рівень існування, на якому є усталений сам педагог.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО, 2004. – 1136 с.
2. Кононенко С. А. Системний підхід і ціннісна сфера: теорія рівнів існування К. Грейвза / С. А. Кононенко // Актуальні проблеми психології. – К.: Вид-во «А.С.К.», 2009. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – 2009. – Ч. 24. – 268 с.
3. Основы философии : учеб. пособие / под ред. акад. Файзуллина Ф.С.; Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т. – Уфа: УГАТУ, 2006. – 300 с.
4. Психотерапевтическая энциклопедия / ред. Б. Д. Карвасарский. – СПб. : ПИТЕР, 1999. – 752 с.
5. Словарь практического психолога : словарь / Сост. С.Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 799 с.
6. Спиркин А. Г. Мировоззрение // Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Спиркин А. Г. Философия: Учебник. – М. : Гардарики, 2006. – 736 с.
8. Adams, Donald K. Learning and explanation // In Adams, Donald K., Mowrer, O.H., Ammons, R.B., Snygg, Donald, Butler, John M., Spence, Kenneth W., Cattell, Raymond B., Wickens, Delos D., Harlow, Harry F., Wittenborn, J.R., Maier, Norman R.F. Learning Theory, Personality Theory, and Clinical Research: The Kentucky Symposium. The Access Mode : <https://ia600202.us.archive.org/22/items/learningtheory031566mbp/learningtheory031566mbp.pdf>.
9. Bandura, A., Walters, R H. (1963) Social learning and personality development. New York : Holt, Rinehart & Winston.
10. Bruner, J.S. (1979). On knowing : Essays for the left hand. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
11. Card, S., Moran, T., and Newell, A. (1986) The Psychology of Human-Computer Interaction. – Lawrence Erlbaum Associates; New Ed edition, 1986.
12. Chemero, Anthony. An Outline of a Theory of Affordances. Ecological psychology, 15 (2), 181–195.
13. Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics (Technical Report No. 403). BBN Laboratories, Cambridge, MA.

- Centre for the Study of Reading, University of Illinois. January, 1987. The Access Mode : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284181.pdf>
14. Contemporary theories of learning: learning theorists – in their own words (2009). Routledge.
 15. Deci, E. L., Ryan, R. M., &Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. *Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development*. Charlotte, NC: Information Age Press, 109-133.
 16. Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (10th anniversary edition). New York, Basic Books.
 17. Gibson, J.J. (1977). *The theory of affordances. Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 18. Goleman, D. (1998) *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
 19. Graves, C. W. (1970) Levels of existence: an open system theory of values. *Journal of Humanistic Psychology*, Fall 1970, Vol.10, No. 2, 131–155.
 20. Graves, C. W. (1974) Human Nature Prepares for a Momentous Leap. *The Futurist*, 72-87.
 21. Graves, C. W. (2005) *The Never Ending Quest*. Under the editorship of Christopher Cowan and Natasha Todorovic, ECLET Publishing.
 22. Illeris, K. (2007) *How We Learn : Learning and Non-learning in School and Beyond*. London/NewYork: Routledge.
 23. John, B., Kieras, D. E. (1996). Using GOMS for user interface design and evaluation : Which technique? *ACM Transactions on Computer-Human Interaction* (3) 4: 287-319.
 24. Kolb, Alice Y. and Kolb, David A. (2009) *Experiential Learning Theory : A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development* // In Armstrong, S. J. &Fukami, C. *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London : Sage Publications.
 25. Mayer, Richard E. (2005) *Cognitive Theory of Multimedia Learning*. In *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning 1st Ed / Edited by Richard E. Mayer*. New York, Cambridge University Press.
 26. Mayer, R. E., Moreno, R. *Aids to computer-based multimedia learning. Learning and Instruction* (2002) The Access Mode : <http://digitalstrategist.typepad.com/Readings/EDBT5501/Mayer%20and%20Moreno.pdf>.
 27. Rotter, J. B. (1954) *Social Learning and Clinical Psychology*. New York, Prentice-Hall.
 28. Tolman, E. C. (1948) *Cognitive maps in rats and men*. *The Psychological Review*. The Access Mode : <http://psychclassics.yorku.ca/Tolman/Maps/maps.htm#1>
 29. Sweller, J. (1988), *Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning*. *Cognitive Science*, Vol. 12: 257–285. doi: 10.1207/s15516709cog1202_4
 30. Weiner, B. (1985) *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. *Psychological Review*, Vol. 92, No. 4, 548–573.
 31. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* : Cambridge University Press.

REFERENCES

1. Vygotskii, L. S. (2004) *Psikhologiya razvitiia cheloveka*. Moskva : EKSMO.
2. Kononenko, S. A. (2009) *Systemnyj pidhid i cinnisna sfera: teorija rivniv isnuvannja K. Grejvza. Aktual'ni problemy psyhologii'*. Kyi'v: Vydavnytstvo «A.S.K.». – T. 1 : Organizacijna psyhologija. Ekonomichna psyhologija. Social'na psyhologija. Ch. 24.
3. *Osnovy filosofii: uchebnoe posobie*. (2006) Ufimskii gosudarstvennyi aviatsionnyi tekhnicheskii universitet. Ufa : UGATU.
4. *Psikhoterapevticheskaja entsiklopedija*. (1999) Sankt-Peterburg : PITER.
5. *Slovar' prakticheskogo psikhologa*. (1997) Sostavitel' Golovin, S.Iu. Minsk : Kharvest.
6. Spirkin, A.G. (1983) *Mirovozzrenie. Filosofskii entsiklopedicheskii slovar' Gl. Redaktsiia : Il'ichev, L.F., Fedoseev, P.N., Kovalev, S.M., Panov, V.G*. Moskva: Sovetskaia Entsiklopedija.
7. Spirkin, A.G. (2006) *Filosofija : Uchebnik*. Moskva : Gardariki.
8. Adams, Donald K. *Learning and explanation* // In Adams, Donald K., Mowrer, O.H., Ammons, R.B., Snygg, Donald, Butler, John M., Spence, Kenneth W., Cattell, Raymond B., Wickens, Delos D., Harlow, Harry F., Wittenborn, J.R., Maier, Norman R.F. *Learning Theory, Personality Theory, and Clinical Research: The Kentucky Symposium*. The Access Mode : <https://ia600202.us.archive.org/22/items/learningtheory031566mbp/learningtheory031566mbp.pdf>.
9. Bandura, A., Walters, R H. (1963) *Social learning and personality development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.

10. Bruner, J.S. (1979). On knowing : Essays for the left hand. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
11. Card, S., Moran, T., and Newell, A. (1986) The Psychology of Human-Computer Interaction. – Lawrence Erlbaum Associates; New Ed edition, 1986.
12. Chemero, Anthony. An Outline of a Theory of Affordances. *Ecological psychology*, 15 (2), 181–195.
13. Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics (Technical Report No. 403). BBN Laboratories, Cambridge, MA. Centre for the Study of Reading, University of Illinois. January, 1987. The Access Mode : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284181.pdf>
14. Contemporary theories of learning: learning theorists – in their own words (2009). Routledge.
15. Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. *Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development*. Charlotte, NC: Information Age Press, 109-133.
16. Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (10th anniversary edition). New York, Basic Books.
17. Gibson, J.J. (1977). *The theory of affordances. Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
18. Goleman, D. (1998) *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
19. Graves, C. W. (1970) Levels of existence: an open system theory of values. *Journal of Humanistic Psychology*, Fall 1970, Vol.10, No. 2, 131–155.
20. Graves, C. W. (1974) Human Nature Prepares for a Momentous Leap. *The Futurist*, 72-87.
21. Graves, C. W. (2005) *The Never Ending Quest*. Under the editorship of Christopher Cowan and Natasha Todorovic, ECLET Publishing.
22. Illeris, K. (2007) *How We Learn : Learning and Non-learning in School and Beyond*. London/New York: Routledge.
23. John, B., Kieras, D. E. (1996). Using GOMS for user interface design and evaluation : Which technique? *ACM Transactions on Computer-Human Interaction* (3) 4: 287-319.
24. Kolb, Alice Y. and Kolb, David A. (2009) *Experiential Learning Theory : A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development* // In Armstrong, S. J. & Fukami, C. *Handbook of Management Learning, Education and Development*. London : Sage Publications.
25. Mayer, Richard E. (2005) *Cognitive Theory of Multimedia Learning*. In *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning 1st Ed* / Edited by Richard E. Mayer. New York, Cambridge University Press.
26. Mayer, R. E., Moreno, R. Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and Instruction* (2002) The Access Mode : <http://digitalstrategist.typepad.com/Readings/EDBT5501/Mayer%20and%20Moreno.pdf>.
27. Rotter, J. B. (1954) *Social Learning and Clinical Psychology*. New York, Prentice-Hall.
28. Tolman, E. C. (1948) Cognitive maps in rats and men. *The Psychological Review*. The Access Mode : <http://psychclassics.yorku.ca/Tolman/Maps/maps.htm#f1>
29. Sweller, J. (1988), Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, Vol. 12: 257–285. doi: 10.1207/s15516709cog1202_4
30. Weiner, B. (1985) An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, Vol. 92, No. 4, 548–573.
31. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* : Cambridge University Press.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2014 р.