

ROLE OF ADULT LEARNING THEORIES IN THE DEVELOPMENT OF CORPORATE TRAINING IN THE USA

Iryna Lytovchenko — PhD, Associate Professor, National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine)

E-mail: irinalyt@ukr.net

The article presents the analysis of the role of adult learning theories in the development of corporate training in the USA. Considering that corporate education is part of the adult education system in this country, the author examines theories of organizational learning in the context of adult learning.

The results of the study have revealed that adult education in the US is based on different learning theories which should be viewed from the perspective of several main orientations: behaviorism, cognitivism, humanism, developmental theories, social learning, constructivism, which have different philosophical background and, accordingly, different understanding of the nature and methodology of adult learning. Based on the results of the study it has been concluded that theories of organizational learning which explain motivation of students, their needs and goals, cognitive processes and other aspects of the learning in organizations and have had the main influence on the development of corporate education in the United States should be viewed in the context of the above-mentioned basic orientations to learning, too.

From the methodological perspective, the research was based on interdisciplinary and systemic approaches. Thus, we used a set of interrelated research methods: comparative, structural, systemic-functional analyses, comparison and synthesis.

Keywords: corporate training, the USA, adult learning theories, organizational learning theories, behaviorism, cognitivism, humanism, developmental theories, social learning, constructivism.

РОЛЬ ТЕОРІЙ НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ США

І. М. Литовченко — к. педагог. н., доц.,
Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ,
Україна)

У статті проаналізовано роль теорій навчання дорослих у розвитку корпоративного навчання у США. Автор розглядає теорії організаційного навчання в контексті навчання дорослих, оскільки корпоративна освіта є складовою системи освіти дорослих у цій країні. Результати проведеного дослідження дають підстави стверджувати, що освіта дорослих у США базується на різних теоріях навчання, які доречно розглядати з точки зору їхньої приналежності до таких основних напрямів: біхевіоризму, когнітивізму, гуманізму, розвивального навчання, соціального навчання, конструктивізму, що мають різне філо- софське підґрунтя і, відповідно, різне розуміння сутності й методології навчання дорос- лих. На основі результатів дослідження зроблено висновок, що в контексті цих основних теоретичних напрямів слід розглядати й теорії організаційного навчання, які пояснюють

© Lytovchenko Iryna, 2016

мотивацію учнів, їхні потреби та цільову орієнтацію, когнітивні процеси та інші аспекти феномену навчання в організації та мають безпосередній вплив на розвиток корпоративної освіти у Сполучених Штатах Америки.

З методологічної точки зору в основу дослідження покладено міждисциплінарний та системний підходи. Тому, ми використовуємо комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: компаративний, структурний, системно-функціональний аналіз, порівняння та узагальнення.

Ключові слова: корпоративне навчання, США, теорії навчання дорослих, теорії організаційного навчання, біхевіоризм, когнітивізм, гуманізм, розвивальне навчання, соціальне навчання, конструктивізм.

Роль теорій навчання в розумінні процесу навчання людини

Протягом усієї історії розвитку людського суспільства навчання відіграло ключову роль як одна з рушійних сил його еволюції. Зрозуміти це складне й багатопланове явище та пояснити його вплив на людську поведінку намагалися філософи, психологи, освітні діячі й політики, починаючи від Платона й Аристотеля. Існує велика кількість визначень навчання, але більшість із них базується на поняттях «зміна поведінки» й «досвід».

Для розуміння навчання ключове значення мають теорії навчання, адже саме вони пояснюють, як відбувається цей процес. Системні дослідження процесу навчання й намагання пояснити його з наукової точки зору з'являються в кінці XIX ст. Саме тоді й виникають та починають розвиватися основні теорії навчання людини.

Аналіз літературних джерел дозволив стверджувати, що теорії організаційного навчання у США доцільно розглядати в контексті навчання дорослих, оскільки корпоративна освіта у цій країні є складовою системи освіти дорослих. Саме таку думку висловлює авторитетний учений Патриція Кросс (Patricia Cross), яка зокрема вважає недоречними спроби розроблення теорій для окремих ситуацій, наприклад, для навчання на робочому місці, чи обґрунтування певних принципів взаємодії викладачів і студентів у таких ситуаціях, оскільки останні є лише невеликою частиною освіти дорослих. Науковець наголошує, що навіть, якби такі індивідуальні принципи було б розроблено, їх використання для всієї системи освіти дорослих в цілому було б неможливим. Натомість необхідна загальна база знань, корисна для всіх освітян, які працюють із дорослими [Cross, 1994].

Основні напрями теорій освіти дорослих у США

Аналіз літератури дозволив стверджувати, що освіта дорослих у Сполучених Штатах Америки базується на різних теоріях навчання, і серед учених не існує консенсусу щодо їх точної кількості чи класифікації. На нашу думку, найбільш раціонально розглядати всі теорії навчання дорослих, в тому числі теорії організаційного навчання, з точки зору їх приналежності до кількох основних напрямів, які базуються на різному філософському підґрунті, а отже мають різне бачення природи навчання дорослих і, відповідно, застосовують різні підходи, принципи, методи та прийоми навчання. Серед основних напрямів, які виокремлюють учені (Ш. Мерріам, Р. Каффарелла, П. Кросс та ін.) [Merriam, Caffarella, 1999], [Cross, 1994], можна назвати біхевіоризм, когнітивізм, гуманізм, розвивальне навчання, соціальне навчання, конструктивізм. З огляду на

те, що практика сучасної корпоративної освіти — це складне, комплексне явище, цілком природно, що воно ґрунтується на теоріях організаційного навчання, які сформувалися під впливом не одного, а декількох із визначених вище напрямів одночасно.

Одним з основних таких напрямів є біхевіоризм. Незважаючи на те, що його положення певною мірою розходяться з розповсюдженим у практиці освіти дорослих особистісноорієнтованим підходом, ідеї біхевіоризму лягли в основу одного з найбільших сегментів освіти дорослих, навчання на виробництві. Значна частина програм виробничого та професійного навчання, особливо модулів самостійного навчання, будуються відповідно до постулатів, обґрунтованих ученими-біхевіористами. Лайра Срінівасан (Lyra Srinivasan) виокремлює такі основні характеристики цих навчальних матеріалів [Srinivasan, 1983: p. 12]:

- мета навчання повинна бути чітко визначена за допомогою конкретних термінів, якими оперує біхевіоризм;
- завдання мають бути ретельно проаналізовані та сформульовані відповідно до бажаної кінцевої поведінки;
- змістовий матеріал необхідно розбивати на частини, які легше опанувати поетапно; кожна частина розробляється з метою заохочення студентів до самостійного навчання й вимагає відкритої відповіді учня (наприклад, заповнення пропусків або вибір правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів);
- матеріали повинні містити засоби для негайного оцінювання, для того щоб учень знав, чи його відповідь правильна, і розумів, з яким темпом він просувається в навчанні;
- виклад змісту та вправи й завдання повинні мати певну послідовність, щоб процес навчання сприяв опануванню матеріалу;
- успішне завершення кожного етапу й комплексу етапів має містити певні винагороди та стимули;
- відповідальність за навчання покладається на матеріали як інструмент навчання, а не на інструктора, лідера чи фасилітатора.

Ідеї біхевіоризму набувають швидкого розповсюдження в комп'ютерному навчанні, самостійній роботі учнів та інших сегментах традиційної освіти, а їх зручність для студентів-заочників та загальна ефективність для навчання вмотивованих, самодисциплінованих дорослих учнів сприяють їх поширенню в освіті дорослих. Загальні принципи біхевіоризму простежуються в більшості програм виробничого навчання, де завдання розбивається на частини або запитання, на які існує «правильна відповідь» і винагорода за неї. Така винагорода, відповідно до поглядів біхевіористів, забезпечує здійснення навчання й повторення бажаної поведінки [Cross, 1994]. Відповідно до теорій біхевіоризму, навчання — це зміна поведінки, яка є реакцією на зовнішні подразники. Отже завдання викладача полягає в забезпеченні змін у зовнішньому середовищі, які сприяли б закріпленню бажаної поведінки.

Проте, не зважаючи на особливий вплив ідей біхевіоризму на розвиток професійної освіти й підготовки дорослих, з подальшим розвитком психології цей напрям починає зазнавати серйозної критики з боку частини науковців. Так, у середині ХХ ст. сформувався напрям когнітивізму, одним із перших теоретиків якого став представник гештальтпсихології Бойд Боуд (Boyd Bode), який у

своїй праці “Conflicting psychologies of learning” (1929 p.) [Bode, 1929] висловив незгоду з постулатами біхевіористів про те, що пояснити процес навчання людини можливо лише за допомогою її дій, поведінки та окремих подій, що з нею відбуваються.

Основоположною в гештальтпсихології є ідея про те, що первинними є цілісні структури (гештальти), які практично не впливають з компонентів, що їх утворюють, тому будь-яке явище слід розглядати як ціле, а не окремі частини чи події. Гештальтпсихологи зробили значний внесок в теорії когнітивізму, зокрема своїми ідеями про пізнання, розуміння, здатність проникати в сутність. Представники цього напрямку вважають, що «людський розум — це не просто пасивна система обміну, куди надходять стимули і звідки виходять відповідні реакції. Натомість думаюча людина інтерпретує відчуття й осмислює події, з якими стикається її свідомість» [Grippin, Peters, 1984: p. 76]. Навчання — це переосмислення особистого досвіду людини заради того, щоб зрозуміти стимули, які надходять із зовнішнього середовища. Болдуїн Гергенган (Baldwin Hergenhahn) пропонує таке визначення навчального процесу з точки зору гештальтпсихології: «Навчання для гештальтпсихолога — це когнітивний феномен. Організм починає «бачити» рішення після обдумування проблеми. Учень думає про всі складові, необхідні для вирішення проблеми, і складає їх разом (когнітивно) спочатку одним способом, потім іншим, доки проблема не розв'язується. Коли розв'язання приходить, це відбувається раптово, як осяяння. Проблема може існувати лише у двох станах: (1) невирішена та (2) вирішена; проміжного стану часткового розв'язання не існує» [Hergenhahn, 1988: p. 252]. Отже основна відмінність між когнітивізмом та біхевіоризмом полягає в локусі контролю над навчальною діяльністю. Для теорій когнітивістського спрямування він знаходиться в самому учневі; для біхевіористських теорій він знаходиться в зовнішньому середовищі [Cross, 1994].

Серед визначних учених-когнітивістів, чия ідеї зробили основний внесок у розуміння навчання дорослих був Жан П'яже (Jean Piaget), який стверджував, що внутрішня когнітивна структура людини частково трансформується в результаті змін, що відбуваються в її нервовій системі в процесі дорослішання, а також в результаті взаємодії індивіда з навколишнім середовищем та разом з накопиченням життєвого досвіду [Piaget, 2002].

Частина представників цього напрямку вважають когнітивні структури важливим елементом навчання, стверджуючи, що останнє має сенс лише, якщо воно пов'язане з уже існуючими поняттями в когнітивній структурі людини. Інші, зокрема Річард Брунер (Richard Bruner), навпаки наголошують, що навчання відбувається завдяки відкриттю, яке, за його словами, є трансформацією отриманої інформації, що дає змогу вийти за межі очевидного й отримати прозріння [Bruner, 1965]. Важливість теоретичних положень Р. Брунера для освіти дорослих відзначив видатний американський педагог для дорослих Малколм Ноулз (Malcolm Knowles), який зокрема звертав увагу на розуміння Р. Брунером навчання як акту, що передбачає «три майже одночасні процеси: (1) отримання нової інформації; (2) трансформацію або процес обробки знань для їх застосування у вирішенні нових завдань; та (3) оцінювання або перевірку того, чи оброблена інформація підходить для виконання завдання» [Knowles, 1984].

Ще один відомий американський науковець у галузі освіти дорослих Джеймс Кідд (James Kidd) [Kidd, 1978] відзначає значний вплив учених-когнітивістів Роберта Гейна (Robert Gagne), Леслі Бріггса (Leslie Briggs), Уолтера Вейгера (Walter Wager) [Gagne, Briggs, Wager, 1992] на «навчання навчатися», яке полягає в отриманні знань і навичок ефективного навчання в будь-якій навчальній ситуації. Вони виокремлюють вісім різних типів набуття знань: сигнальне навчання, стимул-реакція, моторне навчання, вербальна асоціація, дискримінаційне навчання, концептуальне навчання, вивчення правил, розв'язання проблем. Для кожного типу характерні свої технології та процесуальні особливості.

Отже на відміну від біхевіоризму, когнітивізм зосереджує основну увагу не на зовнішніх проявах, таких як поведінка людини, а на внутрішніх розумових процесах, зокрема на тому, як людський розум осмислює стимули зовнішнього середовища, як він обробляє, зберігає та вилучає інформацію, як на ці процеси впливає старіння.

В контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують гуманістичні теорії навчання, які найбільше відповідають природі освіти дорослих. Як зазначає П. Кросс, середовище освіти дорослих історично та структурно більш демократичне й менш авторитарне, ніж традиційна освіта [Cross, 1994]. В освіті дорослих прийнято вважати, що учень навчається добровільно, вивчає лише те, що хоче, не залежно від того, чи відповідає його навчання визнаним стандартам. Йому не ставлять оцінок, він не складає іспитів, за які отримує винагороди чи покарання. Представники гуманістичного напрямку стверджують, що потреба навчатися властива людській природі, необхідно лише створити сприятливе середовище для підтримки й заохочення дорослого учня до навчання. Усі навчальні ресурси знаходяться у вільному доступі. Учень має можливість сам вибирати матеріали відповідно до того, що і яким чином він хоче вивчати. Відсутнє традиційне оцінювання змісту та якості освіти.

Гуманістичні традиції також знайшли своє відображення в ідеї навчальних контрактів, яка набула широкої популярності в середині шістдесятих років минулого століття й була теоретично обґрунтована М. Ноулзом. Вагомий внесок у розвиток гуманістичної теорії навчання зробив ще один американський учений Ален Таф (Allen Tough), який, одним із перших обґрунтував самоспрямоване навчання дорослих. Результати його досліджень свідчили про те, що люди, зазвичай, прагнуть отримати від навчання певну користь, наприклад, задовольнити цікавість, насолодитися змістом навчання, виготовити щось, поділитися знаннями з іншими, тощо. А. Таф також прийшов до важливого висновку про те, що навчання — це дуже поширена діяльність серед дорослих, якою серйозно займається майже кожна людина щонайменше раз або двічі на рік [Tough, 1979]. Досліджуючи, що і як вивчають дорослі, коли вони самі спрямовують процес свого навчання, А. Таф підтвердив положення вчених-гуманістів про необхідність підтримки й фасилітації навчання дорослих як природного процесу та неприпустимість авторитарного підходу до нього.

Гуманістичні ідеї мали визначальний вплив на розвиток освіти дорослих. Яскравим відображенням цього є доповідь ЮНЕСКО «Навчатися бути», в якій наголошується на пріоритетності особистісноорієнтованого навчання, яке дає змогу надати учневі «все більшої свободи у процесі набуття зрілості, щоб він міг

самостійно вирішувати, що він хоче вивчати, а також як і де він хоче це робити» [Learning to be, 1972].

Як бачимо, теорії гуманістичного спрямування, на відміну від теорій біхевіоризму та когнітивізму, не обмежують своє бачення навчання лише механічними процесами зміни поведінки чи процесами пізнання. Натомість вони враховують особливості людської природи, емоції, почуття, потенціал людини. Велике значення у навчанні має мотивація, можливість вибору, відповідальність дорослої людини.

Важливе значення для розвитку освіти дорослих мали теорії розвивального навчання, зокрема їхні положення про різні рівні, ступені або стадії розвитку людини, які вона проходить протягом свого життя. Такі стадії вважаються універсальними, немінучими й незмінними для всіх, і розвиток людини полягає в переході від однієї до іншої. Послідовність стадій незмінна, однак темп розвитку залежить від середовища, в якому живе людина. Оскільки теоретики цього напрямку надають особливого значення середовищу існування, то освіту вони вважають вирішальним чинником переходу людини до вищої стадії розвитку. Водночас вони наголошують, що без освіти розвиток індивіда може зупинитися на початкових стадіях, або сильно загальмуватися, створюючи тим самим серйозні проблеми для нього. Вчені також зауважують, що лише незначна кількість людей досягає найвищих ступенів розвитку, тоді як більшість залишаються на найнижчих.

Теорії розвивального навчання мають спільні риси з гуманістичними теоріями, оскільки вони також надають великого значення сприятливому для навчання середовищу, забезпеченню учнів великою кількістю різноманітних навчальних ресурсів. Проте, на відміну від педагогів-гуманістів, які надають учневі широку свободу вибору в навчанні, прихильники розвивального навчання здебільшого самі визначають, які види навчання найбільше сприяють переходу до вищих стадій розвитку. За словами П. Кросс, «у навчальному середовищі для них головне — це життєві виклики та стимуляція, тоді як для гуманістів найголовніше — прийняття й заохочення» [Cross, 1994: р. 230]. Звернімо увагу, що життєві виклики по суті є соціальними завданнями, які постають перед людиною протягом її життя, наприклад, одруження, народження дитини, зміна роботи, вихід на пенсію тощо. Саме вирішення таких викликів, на думку представників цього напрямку, стимулює дорослих людей до навчання, а також обумовлює час, коли вони найбільше готові приступити до нього. В цьому простежуємо ще одну відмінність теорій розвивального навчання від гуманістичних теорій, які стверджують, що навчання — це природна потреба людини й додаткові стимули їй не потрібні.

Одним із основних теоретиків розвивального навчання є Джек Мезіроу (Jack Mezirow) зі своєю теорією перспективної трансформації [Mezirow, 1978], яка полягає в тому, що нові знання не лише накопичуються й додаються до тих, якими людина вже володіє, але й мають здатність у певний момент трансформувати існуючі знання, перетворивши їх у нову якість. Тут учений вказує на важливий аспект навчання дорослих, який полягає в тому, що останні накопичують і трансформують знання на основі особистого досвіду. Таким чином відбувається особистісне зростання й розвиток, і цим навчання дорослих відрізняється від

навчання дітей. Як приклад Д. Мезіроу наводить жіночий рух, який став результатом зростання і зміни свідомості жінок і чоловіків та привів до нового бачення ролі жінки в суспільстві. Ще один видатний учений Паулу Фрейре (Paulo Freire) [Freire, 1970] наводить інший приклад зростання свідомості в результаті розвивального навчання, а саме селянські рухи у Бразилії та Чилі.

На взаємозв'язку та взаємовпливі навчання людини та її соціального середовища зосереджують увагу також теорії соціального навчання, які стверджують, що людина навчається в соціумі, спостерігаючи за поведінкою інших. Цей теоретичний напрям поєднує риси біхевіоризму й когнітивізму. У 1940-х рр., коли з'явилися перші праці, які обґрунтовували навчання в процесі спостереження, в освіті переважали ідеї біхевіоризму. Зокрема Ніл Міллер і Джон Доллард (Neal Miller and John Dollard) стверджували, що навчання відбувається не лише за допомогою спостереження. Не менш важливим, на думку цих науковців, є імітація та закріплення побаченого [Miller, Dollard, 1941].

З розвитком цього напрямку в 1960-х рр., зокрема з появою праць Альберта Бандури (Albert Bandura) спостерігається послаблення впливу ідей біхевіоризму на освіту дорослих. А. Бандура вивчав когнітивні процеси, які відбуваються під час спостереження і, на відміну від своїх попередників, заперечував роль імітації у процесі навчання. Він стверджував, що навчання відбувається за допомогою спостереження поведінки інших людей та її наслідків для спостерігача. Також науковець обґрунтовував поняття саморегуляції, доводячи що люди можуть до певної міри регулювати свою поведінку, уявляючи ймовірні наслідки [Bandura, 1976]. Вчення А. Бандури має важливе значення в контексті розвитку освіти дорослих, оскільки воно розглядає поведінку як засіб взаємозв'язку людини та її середовища, обґрунтовуючи, що своєю поведінкою людина впливає на навколишнє середовище, яке в свою чергу впливає на неї.

Теорії соціального навчання також пояснюють мотиваційні фактори в навчанні дорослих, роль суспільства, сутність наставництва.

Важливий внесок у розвиток освіти дорослих зробили також теорії конструктивізму, які розглядають навчання як процес побудови змісту. В основі конструктивізму лежить намагання пояснити, яким чином люди розуміють та осмислюють свій досвід. Проте існує низка питань, на які у представників цього напрямку немає одноставної відповіді, зокрема про роль досвіду, про те, що дорослі вважають цікавим для вивчення, в якій площині, індивідуальній чи суспільній, слід розглядати процес побудови змісту [Steffe, 2009].

Серед значної різноманітності ідей, на яких базується цей напрям, Деніс Філіпс (Denis Phillips) виокремлює шість основних течій: працю фон Гласерфельда з математичної та природничої освіти, концепції Канта про знання й досвід, ідеї теоретиків фемінізму про побудову знань, роботу Куна про наукові парадигми й революції, теорію П'яже про когнітивний розвиток, положення Дьюї про знання й досвід [Phillips, 1995]. Усі вони об'єднуються навколо проблеми індивідуального й суспільного в навчанні. Розалінд Драйвер (Rosalind Driver), розглядаючи навчання як індивідуальну діяльність, характеризує його як «прогресивну адаптацію когнітивних схем індивідуума до його фізичного оточення» [Driver, 1994:

р. 6]. Зміст вибудовується індивідуумом і залежить від його попередньої та поточної структури знань, а отже навчання — це внутрішня когнітивна діяльність.

Розглядаючи навчання як суспільну діяльність, Р. Драйвер зазначає, що знання «будуються тоді, коли індивідууми задіяні в соціумі й беруть участь у розмові й діяльності, що стосується спільних проблем чи завдань. Отже побудова змісту — це діалоговий процес, який передбачає учасників розмови, а навчання — це процес підвищення культурного рівня індивідуумів за допомогою більш досвідчених членів суспільства» [Driver, 1994: p. 7].

Відзначаючи вплив теорій конструктивізму на освіту дорослих, Філіп Кенді (Philip Candy) зазначає: «Набуття знань передбачає засвоєння символічних змістових структур, притаманних конкретному суспільству, і, оскільки побудова знань — це процес соціальний, індивідуальні члени суспільства можуть доповнити або змінити загальний банк знань. Викладання й навчання, особливо для дорослих, — це процес переговорів, який передбачає побудову й обмін важливим для особистості та її життя змістом» [Candy, 1991: p. 275]. У цьому контексті науковець також зазначає, що «конструктивістські погляди на навчання особливо близькі до поняття про самоспрямованість, оскільки вони зосереджують увагу на поєднанні характеристик активного пошуку, незалежності та індивідуальних особливостей у виконанні навчального завдання» [Candy, 1991: p. 278]. Однією з ключових ідей конструктивізму, які знаходять відображення в освіті дорослих, є центральна роль досвіду як основи, на якій будуються знання людини.

Теорії організаційного навчання в контексті основних напрямів теорій освіти дорослих

Проаналізувавши загальні напрями, за якими можна згрупувати теорії навчання дорослих, розглянемо в їхньому контексті теорії організаційного навчання, які мали безпосередній вплив на становлення й розвиток корпоративної освіти у США.

Різні теорії навчання стосуються різних аспектів навчального процесу. Частина з них пов'язані з мотивацією. Серед них теорія підсилення мотивації (reinforcement theory), яку слід розглядати в контексті біхевіоризму і яка стверджує, що люди вмотивовані виконувати або уникати певної поведінки через наслідки такої поведінки в минулому [Skinner, 2000]. Підсилення може бути позитивним або негативним. Позитивне підсилення — це приємні наслідки певної поведінки. Негативне підсилення — це усунення неприємних наслідків.

Як стверджує Реймонд Ноу (Raymond Noe) [Noe, 2010], в навчанні теорія підсилення мотивації передбачає, що тренер повинен визначити, які наслідки учень вважає найбільш позитивними та найбільш негативними перед тим, як він почне отримувати знання, набувати бажаної зміни поведінки, або вдосконалювати навички. Учень повинен розуміти, як його навчання пов'язане з цими наслідками. Розрізняють кілька типів корисних результатів від участі в навчальних програмах, наприклад, отримані знання й навички можуть полегшити роботу й зробити її більш цікавою, в процесі навчання учні мають можливість познайомитися зі своїми колегами, які можуть стати багатим джерелом для навчання, в них з'явиться перспектива просування по службі, відкриваються нові кар'єрні можливості. Ефективність навчання залежить від способу розподілення цих переваг.

Існують також теорії, які стосуються мети навчання й впливають з теорій соціального навчання. Однією з таких є теорія постановки мети (goal setting theory), яка базується на тому, що поведінка людини є результатом її намірів та усвідомлення нею певної мети [Locke, 1990]. Мета визначає поведінку людини, спрямовуючи її енергію, увагу та зусилля протягом певного часу та мотивуючи людину до розроблення стратегій для її досягнення [Locke, 1990]. Відповідно до результатів досліджень, чітко сформульовані складні завдання приводять до кращих результатів у навчанні, ніж нечітко сформульовані й нескладні завдання [Locke, 1990]. Ще одним фактором покращення показників у навчанні є відданість меті й самовіддача. Проте мета не повинна бути занадто складною, оскільки в такому разі вона не сприятиме повній самовіддачі учня.

У навчанні дорослих теорію постановки мети використовують у розробці навчальних програм та поурочних планів. Відповідно до цієї теорії, ефективність навчання підвищується, якщо перед учнями поставлено конкретну стимулюючу мету й завдання. Плани занять також містять мету навчання, зазначаючи, яким чином учень повинен буде продемонструвати результат, як буде відбуватися навчальна діяльність, який рівень виконання вважатиметься задовільним.

Ще однією теорією, на якій ґрунтується корпоративна освіта, є теорія цільової орієнтації (goal orientation theory), в середині якої існує дві течії, одна з яких орієнтується на навчання як процес, інша — на підвищення продуктивності праці. Цільова орієнтація визначає мотивацію учня, кількість зусиль, які він докладає до навчання. Учні, які орієнтуються на навчання, приділяють більшу увагу поставленим завданням і навчаються переважно заради самого процесу навчання, використовуючи складніші стратегії, ніж ті, хто орієнтується на підвищення продуктивності, приділяючи менше уваги процесу навчання і працюючи на результативність роботи, підвищення її ефективності, покращення виробничих показників. Науковці пропонують різні способи створення в учнів орієнтації на навчання, зокрема постановку цікавих, мотивуючих завдань, експериментування з новими практикоорієнтованими методами навчання, усунення конкуренції між учнями, надання їм можливості експериментувати з новими знаннями й навичками, робити помилки у процесі навчання [VandeWalle, 2001].

Теорії потреб (need theories) також стосуються мотиваційного аспекту навчання, оскільки вони базуються на визначенні потреб людини, які спонукають її до дій. Ці теорії дають змогу пояснити, яку цінність людина вбачає в досягненні результатів навчання. Потреба виникає тоді, коли людині на певному етапі чогось не вистачає, і в результаті вона отримує мотивацію діяти так, щоб це отримати. Теорії потреб Абрахама Маслоу (Abraham Maslow) та Клейтона Алдерфера (Clayton Alderfer) зосереджують увагу на потребах трьох рівнів: фізіологічних, потребах у міжособистісних стосунках, потребах у самореалізації [Maslow, 1943], [Alderfer, 1969]. Ці вчені обґрунтували ієрархію потреб людини й довели, що люди спочатку задовольняють потреби найнижчого рівня і лише після цього намагаються задовольнити потреби вищого рівня.

Теорії потреб мають безпосередній вплив на розвиток корпоративної освіти. Вони стверджують, що тренер може мотивувати учнів до навчання лише, якщо він чітко визначає їхні потреби й показує їм, яким чином запропонована навчальна програма може їх задовольнити. Ці теорії також наголошують, що без

задоволення базових потреб, наприклад, потреби в безпеці, людей неможливо мотивувати навчатися. У цьому контексті Р. Ноу [Noe, 2010] пропонує уявити ситуацію, коли секретарів компанії, яка здійснює скорочення кадрів, навчають текстової обробки документів. Науковець не впевнений, що навіть найкраща програма зможе мотивувати слухачів до навчання, якщо вони відчують загрозу скорочення (не задоволена їхня потреба в безпеці).

З мотиваційним аспектом навчання також пов'язана теорія очікувань (expectancy theory), яка відноситься до теорій соціального навчання й особливо близька до вчення А. Бандури про самоефективність як головну детермінанту людської поведінки. Завдяки феномену самоефективності особистість відчуває впевненість у власних силах, поважає себе та використовує конструктивні стратегії при зіткненні з важкими життєвими ситуаціями в діяльності та соціальній взаємодії [Лук'яненко, 2009]. Теорія очікувань стверджує, що поведінка людини зумовлена трьома факторами: очікуванням успіху, засобами та привабливістю очікуваних результатів [Vroom, 1995]. Переконавання в тому, що існує зв'язок між намаганням виконувати певні дії та фактичним їх виконанням називається очікуванням успіху. Відповідно до цієї теорії, розуміння того, що виконання певної дії (напр., участь у програмі професійного навчання) пов'язане з конкретним результатом (напр., можливість краще виконувати свої функціональні обов'язки на робочому місці) називається засобом. Привабливість очікуваних результатів — це цінність, яку вони мають для людини (наприклад, наскільки покращене виконання функціональних обов'язків важливе для людини). Отже, навчання найбільш ефективне тоді, коли учні очікують успіху, тобто вірять у свої можливості, зокрема в те, що вони здатні успішно опанувати програму; коли вони розуміють, що їхнє навчання є засобом досягнення конкретних результатів, таких як підвищення професійного рівня, збільшення заробітної платні, зростання авторитету в колективі; коли результати навчання є привабливими, тобто мають цінність для учнів. Особливе місце серед теорій, що мали вирішальний вплив на корпоративну освіту, посідає теорія андрагогіки, яка базується на засадах гуманізму й виникла у відповідь на нагальну потребу розуміння особливостей навчання дорослих людей. Значний внесок у розвиток андрагогіки зробили педагоги-психологи Едвард Торндайк (Edward Thorndike) [Thorndike, 1935] та Герберт Соренсон (Herbert Sorenson) [Sorenson, 1938], які ще в першій половині XX ст. науково підтвердили, що з роками дорослі не втрачають здатності до навчання та мають здібності й інтереси, які відрізняють їх від дітей.

Проте засновником та головним теоретиком андрагогіки вважають видатного американського педагога для дорослих, науковця, громадського діяча М. Ноулза, який назвав її «мистецтвом та наукою допомоги дорослим у навчанні» на протиположність педагогіці як мистецтву та науці допомоги дітям у навчанні [Knowles, 1980: р. 43]. Патриція Кросс (Patricia Cross) пише: «... якщо освіта дорослих ... є окремою галуззю дослідження, то саме дорослі учні роблять її такою, і одна з найвідоміших теорій освіти дорослих починається з тези про те, що навчання дорослих (андрагогіка) є принципово відмінним від навчання дітей (педагогіка)» [Cross, 1994: р. 222].

Андрагогіка базується на критеріальних особливостях дорослого учня, сформульованих М. Ноулзом у таких положеннях:

- дорослим необхідно знати, в чому полягає для них цінність навчання і яку користь вони від нього отримують;
- доросла людина має самосвідомість незалежної особистості, здатної до самоспрямованого навчання;
- дорослий має певний життєвий досвід, який повинен стати багатим джерелом та основою навчання;
- готовність дорослої людини до навчання безпосередньо пов'язана із соціальними завданнями, що постають перед нею в процесі її розвитку;
- дорослі мають практикоорієнтований підхід до навчання й зацікавлені в негайному застосуванні набутих знань;
- мотивація дорослих до навчання зумовлена переважно внутрішніми чинниками [Knowles, 1990: p. 57–63].

На основі критеріальних характеристик дорослого учня М. Ноулз визначає процесуальні особливості навчання дорослих на етапах планування, реалізації та оцінювання процесу навчання. Вчений доводить необхідність використання активних методів навчання та групової форми роботи, які максимально мотивують учня бути активним суб'єктом навчальної діяльності.

До теорій, які мали значний вплив на розвиток корпоративної освіти, також належить теорія обробки інформації (information processing theory), яка займається вивченням механізмів відбору інформації людиною, засвоєння та подальшого її використання для ухвалення рішень та управління своєю поведінкою. Ця теорія вивчає когнітивні здібності й поведінку людини, використовуючи поняття з галузі обчислювальної техніки. Простежується також певний зв'язок з традиціями біхевіоризму, хоча експерименти здійснюються не на тваринах, а на людях, а внутрішні процеси пов'язують із зовнішніми чинниками впливу на поведінку.

Психологи, що працюють у цьому напрямі, стверджують, що інформація, яку отримує учень, зазнає певних трансформацій у мозку людини [Gagne, 1996], [Howell, 2006]. Процес обробки інформації починається, коли зовнішній сигнал або стимул (напр. звук, запах, дотик, зображення) надходить до рецепторів (вух, носа, шкіри, очей). Цей сигнал зберігається в короткостроковій пам'яті, а потім трансформується й кодується для зберігання в довгостроковій пам'яті. Далі в пам'яті відбувається процес пошуку, під час якого формується реакція на сигнал або стимул. Ця реакція пов'язана з одним із п'яти результатів навчання: вербальною інформацією, когнітивними, моторними, інтелектуальними навичками та вміннями, ціннісними орієнтаціями. Останнім у цьому ланцюгу є зворотна реакція, яка надходить із зовнішнього середовища. Таким чином учень отримує оцінювання результатів свого навчання, яке може надходити від іншої особи або здійснюватися самим учнем в результаті його спостережень за результатами своїх дій. Позитивне оцінювання забезпечує підкріплення умовного сигналу про те, що поведінка є бажаною і повинна зберегтися в довгостроковій пам'яті для використання в подібних ситуаціях [Noe, 2010].

Теорія обробки інформації зосереджується не лише на внутрішніх процесах, необхідних для того, щоб збирати, зберігати, вилучати сигнали та реагувати на них, але й показує, як зовнішні події впливають на навчання. До таких подій належать [Gagne, 1995/96]:

- зміни інтенсивності або частоти стимулів, які впливають на увагу;
- надання учневі інформації про поставлені завдання з метою створення в нього відповідних очікувань;
- вдосконалення перцептивних характеристик матеріалу (стимулу), привертання уваги учня до певних його рис;
- вербальні інструкції, картинки, діаграми та карти, які є своєрідними способами кодування змістового матеріалу для того, щоб він зміг зберегтися в пам'яті;
- змістовний навчальний контекст (приклади, проблеми), який полегшує кодування;
- демонстрація або вербальні інструкції, які допомагають організувати реакції учня та вибрати правильні з них.

Висновки

Здійснене нами дослідження дає змогу зробити такі висновки:

- теорії навчання надзвичайно важливі для розуміння навчання, оскільки вони пояснюють, яким чином відбувається цей процес. Враховуючи те, що корпоративна освіта є складовою системи освіти дорослих, теорії організаційного навчання доцільно розглядати в контексті навчання дорослих;
- освіта дорослих у США базується на різних теоріях навчання, які доречно розглядати в площині їхньої приналежності до кількох основних напрямів: біхевіоризму, когнітивізму, гуманізму, розвивального навчання, соціального навчання, конструктивізму, що мають різне філософське підґрунтя і відповідно по-різному розуміють сутність та методологію навчання дорослих;
- у контексті цих основних теоретичних напрямів слід розглядати й теорії організаційного навчання, які пояснюють мотивацію учнів, їхні потреби та цільову орієнтацію, когнітивні процеси та інші аспекти феномену навчання в організації та мають безпосередній вплив на розвиток корпоративної освіти у Сполучених Штатах Америки.



References



- Лук'яненко В.В. Дослідження психологічних особливостей самоефективності в юнацькому віці / Валентина Лук'яненко // Наука і освіта. — 2009. — No 10. — P. 77 — 81.
- Adult learning / E. L. Thorndike, E. O. Bregman, J. W. Tilton, E. Woodyard. — New York : The Macmillan Company, 1928. — x, 335 p.
- Alderfer C. P. An empirical test of a new theory of human needs / Clayton P. Alderfer // Organizational Behavior and Human Performance. — 1969. — No 4. — P. 142 — 175.
- Bandura A. Modeling theory / Bandura A. In Sahakian W. S. (ed.), Learning: Systems, models, and theories (2nd ed.). — Chicago: Rand McNally, 1976. — P. 391–409. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory / Albert Bandura. — Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1995. — XIII, 617 p.
- Bode B. H. Conflicting psychologies of learning / Boyd Henry Bode. — Boston, New York D.C.: Heath and Company, 1929. — iv, 305 p.

- Bruner J. S. Learning and thinking / Bruner J. S. In Anderson R. C., Ausubel D. P., Readings in the psychology of cognition. — New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965. — P. 90–112.
- Candy P. C. Self-direction for lifelong learning : a comprehensive guide to theory and practice / Philip Candy. — San Francisco: Jossey-Bass, 1991. — xxiii, 567 p.
- Cross K. P. Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning / Kathryn Patricia Cross. — San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994. — xxx, 300 p.
- Driver R. Constructing scientific knowledge in the classroom / Rosalind Driver. — // Educational Researcher. — 1994. — V. 23, No 7. — P. 5 – 12.
- Freire P. Pedagogy of the oppressed / Paulo Freire. — New York: Herder and herder, 1970. — 186 p.
- Gagne R. M. Learning processes and instruction / Robert M Gagne // Training Research Journal. — 1995/96. — No 1. — P. 17 – 28.
- Gagne R. M. Principles of instructional design (4th ed.) / Gagne R. M., Briggs L. J., Wager W. W. — Belmont, CA: Wadsworth, 1992. — xiii, 365 p.
- Gagne R. M. The conditions of learning. Training applications / R. M. Gagne, K. Medsker. — Belmont, CA: Wadsworth, 1996. — xv, 240 p.
- Grippin P. Learning theory and learning outcomes : The connection / P.Grippin, S. Peters. — Lanham Md.: University press of America, 1984. — vi, 261 p. Hergenhahn B. R. An introduction to theories of learning / Baldwin R. Hergenhahn. — Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1988. — v, 490 p.
- Howell W. C. Training the human information processor: A review of cognitive models / W. C. Howell, N. J. Cooke. In Goldstein I. L. and associates, Training and Development in Organizations. — Ann Arbor, Mich.: UMI, 2006. — P. 121– 182.
- Kidd J. R. How adults learn / James Robbins Kidd. — Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education, 1978. — 318 p.
- Knowles M. S. The adult learner: a neglected species (3rd ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. — Houston, TX: Gulf Publishing, 1984. — x, 292 p.
- Knowles M. S. The adult learner: a neglected species (4th ed.) / Malcolm Shepherd Knowles. — Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo: Gulf Publishing Company, 1990. — 293 p.
- Knowles M. S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. — Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. — 400 p.
- Learning to be; the world of education today and tomorrow / [Faure E. [et al.]. — Paris: UNESCO, 1972. — xxxix, 313 p.
- Locke E. A. A theory of goal setting and task performance / E. A. Locke, G. D. Latham. — Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1990. — XVIII, 413 p.
- Maslow A. H. A Theory of human motivation / Abraham H Maslow // Psychological Reports. — 1943. — No 50. — P. 370 – 396.
- Merriam S. B. Learning in adulthood: a comprehensive guide / S. B. Merriam, R. S. Caffarella. — San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. — xviii, 502 p. Mezirow J. Perspective transformation / Jack Mezirow // Adult education. — 1978. — V. 28, No 2. — P. 100 – 110.

- Miller N. E. Social learning and imitation / N. E. Miller, J. C. Dollard. — New Haven, Conn.: Yale University Press, 1941. — 341 p.
- Noe R. A. Employee training and development / Raymond A. Noe. — New York: McGraw-Hill, 2010. — xvii, 589 p.
- Phillips D. C. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism / Denis C. Phillips // Educational Researcher. — 1995. — V. 24, No 7. — P. 5 — 12. Piaget J. The psychology of intelligence / Jean Piaget. — London; New York: Routledge, 2002. — XI, 202 p.
- Skinner B. F. Science and human behavior / Burrhus F. Skinner. — Delran, NJ: Classics of Medicine Library, 2000. — x, 461 p.
- Sorenson H. Adult abilities: A study of university extension students / Herbert Sorenson. — Minneapolis: University of Minnesota Press, 1938. — xiii, 190 p.
- Srinivasan L. Perspectives on nonformal adult learning: Functional education for individual, community, and national development / Lyra Srinivasan. — Boston, MA: World education, 1983. — x, 122 p.
- Steffe L. P. Constructivism in education / L. P. Steffe, J. Gale. — New York; London: Routledge, 2009. — xvii, 575 p.
- Thorndike E. L. Adult interests / Edward L. Thorndike. — New York: The Macmillan Company, 1935. — ix, 265 p.
- Tough A. The adult's learning projects / Allen Tough. — Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1979. — 203 p.
- VandeWalle D. The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback / VandeWalle D., Cron D. W., Slocum J. //Journal of Applied Psychology. — 2001. — No 86. — P. 629 — 640.
- Vroom V. H. Work and Motivation / Victor Harold Vroom. — San Francisco: Jossey- Bass, 1995. — xxix, 397 p.