

ВЪЗРАСТОВИ РАЗЛИЧИЯ В ПОТЕНЦИАЛА ЗА УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Елиана Пенчева

Институт за изследване на населението и човека – БАН

Резюме. Статията си поставя за цел да се идентифицират естествените предпочитания към учене в 5 възрастови категории в диапазона 15–55 години, да се очертаят техният развитиен патерн и джандър-различия. Бяха изследвани 693 души (358 мъже и 335 жени) на възраст от 15 до 55 г. с българската адаптация на Индикатора за психологичен тип (MBTI), форма G. Беше установен определен нелинеен развитиен патерн на потенциала за учене в периода 15–55 г. С възрастта се наблюдава възходяща тенденция на предпочитанията към Интроверсия (I), Усещане (S), Мислене (T) и Разсъждение (J). По отношение на стиловете на учене тази крива на развитието се изразява в намаляване на афинитета към диадата Интуиция – Чувстване (NF) и Интуиция – Мислене (NT) и повишаване на склонността към диадата Усещане – Мислене (ST). Интегрирането на направените изводи в социалната практика може да допринесе за персонализиране на институционализираното учене в средното и висшето образование, както и на всички форми на неформално и самостоятелно учене.

Keywords: lifelong learning potential, psychological type, personality preferences, learning style, lifespan development, developmental pattern

Глобализацията и радикалните структурни промени, които настъпват в обществото и икономиката, обуславят нарастващата комплексност и неопределеност на модерния свят. Това пороци необходимостта от нова образователна парадигма, насочена към смяна на центрирания върху учителя с центриран върху учещия модел, което придава нов смисъл на ученето през целия живот и го определя като норма. Терминът „учене през целия живот“ (УПЦЖ) покрива: институционализираното учене; ученето, свързано с упражняване на труд, и формите на учене в свободното време, т.е. включва целия спектър на ученето – формално, неформално и самостоятелно. То обхваща образованието на възрастни от 16 до 55 г. (ОИСР, 2007).

Както посочва Лий, традиционната функция на образованието е социализация и предаване на съществуващото познание на младото поколение, а при съвременните условия от училището се очаква да развие човешките ресурси

за справяне с неопределено бъдеще и неопределени изисквания. Той изтъква, че отговорността за персонализираното учене преминава прогресивно от преподавателя към обучавания, което предполага и нова роля на образователните институции в посока към осигуряване на възможности за учене, които да съответстват на потребностите на учещите. Изследвайки дискурса на интернационалната образователна реформа в последните години, авторът стига до заключението, че тя е насочена към развитието на:

- умения за учене през целия живот, подходящи за бързо променящите се икономики, като *адаптивност*;

- умения, които се изискват от базираната върху знанието икономика, като *високорангово мислене, критичност и креативност*, и

- умения, които са необходими за развитието на социалния капитал, като *комуникативни и умения за работа в екип* (Lee, 2012).

Всичко това извежда на преден план въпроса за индивидуалните патерни на учене, които са генетично обусловени, уникални, системни и остават относително стабилни през целия живот, независимо от контекста. О'Туул подчертава, че изучаването на начините, по които хората учат най-ефективно, ще им помогне да усъвършенстват своите естествени подходи към ученето и върху тази база да надстройват други различни и гъвкави подходи. Тя смята, че ако на учещите се предоставят възможности да учат, да си сътрудничат и да общуват по начини, които произтичат от техните естествени потребности, резултатът може да бъде придобиването на иновативни и различни подходи към усвояването на информация, при което учещият наистина ще стане център на ученето (O'Tool, 2008).

Както е известно, хората подхождат към явленията от действителността по много различни начини. Това се дължи до голяма степен на различията в тяхната личност, тъй като тя е съставена от множество психични фасети, които са взаимно свързани по сложен и уникален начин. Теорията на Юнг (1995) за личността се отнася до предвидимите различия в начина, по който хората възприемат и организират информацията и правят заключения. Тази теория е доразвита и операционализирана от Катарина Майерс и Изабел Бригс (Myers et al., 1998). Според нея вариациите в човешкото поведение, които изглеждат случайни, всъщност са системни и консистентни, тъй като произтичат от базисните различия в начина, по който индивидите предпочитат да получават информация и да взимат решения.

В съвременния си вид теорията за психологичния тип включва четири конституционално обусловени биполарни предпочитания, дефинирани като функции и нагласи. Функциите са специфични форми на психична активност, а нагласите представляват готовност на психиката да функционира и реагира по определен начин. Съчетанията между тях образуват 16-те психологични типа. Възприемащата функция представлява начина, по който информацията се получава и обработва, без

да се оценява. Тя се състои от два полюса – Усещане (S) и Интуиция (N). Сетивните типове (S) обръщат внимание на информация, която е достъпна за наблюдение и доловима с петте сетива. Интуитивните типове (N), обратно, обръщат внимание на значенията, взаимоотношенията или възможностите, които се долавят чрез инсайт. Разсъждаващата функция с двата си полюса Мислене (Т) и Чувстване (F) обозначава начина, по който възприетата информация се оценява и се взимат решения. Мисловните типове (Т) са склонни да вземат обективни решения върху базата на логиката и анализа, докато Чувстващите типове (F) решават предимно върху базата на лични и групови ценности. Нагласата или ориентацията на енергията има два полюса: Екстраверсия (Е) – Интроверсия (I), и се отнася до посоката, в която енергията се насочва и от която се зарежда. Екстравертните типове (Е) фокусират енергията си върху външния свят на хората и активностите и получават енергия от взаимодействието с другите и от извършването на различни дейности. Интровертните типове (I) насочват енергията си навътре към своя вътрешен свят на идеи и преживявания и получават енергия от рефлексията върху собствените мисли, спомени и чувства. Четвъртата дихотомия е нагласата или ориентацията към външния свят и се отнася до това, как човекът предпочита да оперира във външния свят. Тя също се състои от два полюса – Разсъждение (J) и Възприемане (P). Разсъждаващите типове (J) предпочитат да живеят по планиран и подреден начин, стремят се да регулират, структурират и организират външния свят, докато възприемащите или перцептивните типове (P) предпочитат да живеят по гъвкав и спонтанен начин, като остават отворени за опита и разбирането, вместо да контролират живота си (Myers et al., 1998). Важно е да се отбележи, че всеки човек притежава и ползва и осемте личностни predispositions, но има естествено предпочитание към единия от двата противоположни полюса на всяка дихотомия.

Теорията на Юнг, Майерс и Бригс за психологичния тип осигурява подходяща основа за концептуализация на множеството аспекти на *ученето*, тъй като отразява неговите стилкови характеристики и обхваща не само когнитивните, но и некогнитивните му компоненти като афекти, чувства, емоции, несъзнавани структури и мотивация.

Широк кръг изследвания констатира тенденция към повишаване на мотивацията и ефективността при обучение, което съответства на личностните предпочитания на участниците. Интерес представлява и половата диференциация на тези предпочитания – жените по-често са склонни да проявяват афинитет към функцията Чувстване (F), а мъжете – към функцията Мислене (Т), което по съответен начин се обвързва и с тяхната професионална ориентация. Съществува богат емпиричен материал, който доказва, че всички типологични дименсии, поотделно и в комбинация, имат директно отношение към ученето (Пенчева, 2006; Keirsey & Bates, 1984; Lawrence, 1995; McCaulley, 1990; Myers et al., 1998). Систематизацията на този материал позволява да се открият шест компонента, изведени от структурата на психологичния тип,

които се разглеждат като личностни ресурси за УПЦЖ (Пенчева и др., 2010). Два от тях ще бъдат разгледани тук. Това са:

1. Психичните функции и нагласи – Екстраверсия–Интроверсия (Е–И); Усещане–Интуиция (S–N); Мислене–Чувстване (Т–F); Разсъждение–Възприемане (J–P);

2. Комбинациите от психични функции: Усещане–Мислене (ST), Усещане–Чувстване (SF), Интуиция–Чувстване (NF) и Интуиция–Мислене (NT), наречени *стилове на учене*.

Сериозните предизвикателства, пред които са изправени образователните политики днес, поражат необходимостта от специален акцент върху системния възглед, че ученето през целия живот предполага изграждането на здрави връзки между ученето в различните стадии на живота и в широкия кръг контексти и партньорства. Посоченият вид учене включва признаване на широк кръг образователни методи и пътища, които надхвърлят ригидната, институционализирана, хронологично организирана и йерархично структурирана образователна система (ОИСР, 2007). Развитието през целия жизнен цикъл е по-широкият контекст, който позволява да се осмислят връзките между ученето в различните стадии на живота. Отличителен белег на теорията на Юнг е именно фокусът върху този аспект на развитието. Индивидуалното съзряване (т.нар. индивидуация) според него протича през целия живот и се оформя под влияние на бъдещите цели и аспирациите. Психологичният тип определя уникалния за всеки човек модел на този процес, но факторите на средата също оказват своето влияние. Развитието в норма следва естествените предпочитания на хората, като външното поведение, мотивацията и уменията отразяват базисните предиспозиции. Младостта е времето на „специализация“ и формиране на уменията, асоциирани с предпочитаните функции и нагласи. В по-късните етапи от жизнения цикъл настъпва „генерализиране“, при което личността се насочва към развитието на по-малко предпочитаните функции и нагласи. Приема се освен това, че семейството, училището и обществото също са фактор от изключително значение, защото могат както да стимулират разгръщането на генетичните диспозиции, така и да отклонят личността от подходящия и адекватен за нея път на развитие – процес, наречен „фалшифициране“ на типа.

Изследванията върху психологичния тип във възрастов план не са еднозначни. Според някои от тях с напредването на възрастта се наблюдава тенденция към повишаване на нагласата към Интроверсия и на функциите Интуиция и Мислене (Пенчева и др., 2008), а според други се констатира тенденция към повишаване на нагласите Интроверсия и Разсъждение и на функцията Интуиция (Wart et al., 2001).

Интересът към динамиката на човешкия потенциал за УПЦЖ беше породен от убеждението, че оптимизацията на образователната политика в България е пряко обвързана с научните постижения в тази сфера.

Целта на представеното изследване е да се идентифицират естествените предпочитания към учене в различните възрастови групи от 15 до 55 г., да се очертаят техният развитиен патерн и джендър-различия.

ХИПОТЕЗИ

Всеки възрастов период ще се отличава с характерен профил на предпочитанията към учене.

С възрастта ще се засилват тенденциите към Интроверсия (I), Интуиция (N), Мислене (T) и Разсъждение (J).

Факторът „пол“ ще окаже съществено влияние върху параметрите на потенциала за учене през целия живот, като мъжете ще се различават с по-изразена склонност към Мислене (T), а жените – към Чувстване (F) .

МЕТОД

Участници в изследването

Бяха изследвани **693 души** на възраст **от 15 до 55 г.**, от тях **358 мъже и 335 жени**, разпределени в 5 възрастови категории.

– Първа група обхваща периода на юношеството (15–17 г.) и включва 155 участници.

– Втора група включва 155 души на възраст 18–25 г. – период, който се определя в съвременната литература като *възникваща зрелост (emerging adulthood)* (Arnett, 2007; Pencheva et al., 2009).

– Третата група обхваща следващия десетгодишен интервал 26–35 г. и се състои от 123 души.

На същия принцип (десетгодишен интервал) са обособени и другите две групи:

- четвъртата обхваща възрастовия период 36–45 г. и включва 142 души,
- а петата – периода 46–55 г. и се състои от 118 души.

Таблица 1. Брой на участниците в изследването в зависимост от пола и възрастта

Пол	Мъже	Жени	Общо
Възраст	N	N	N
15–17 г. (I гр.)	85	70	155
18–25 г. (II гр.)	47	108	155
26–35 г. (III гр.)	82	41	123
36–45 г. (IV гр.)	95	47	142
46–55 г. (V гр.)	49	69	118
Общо	358	335	693

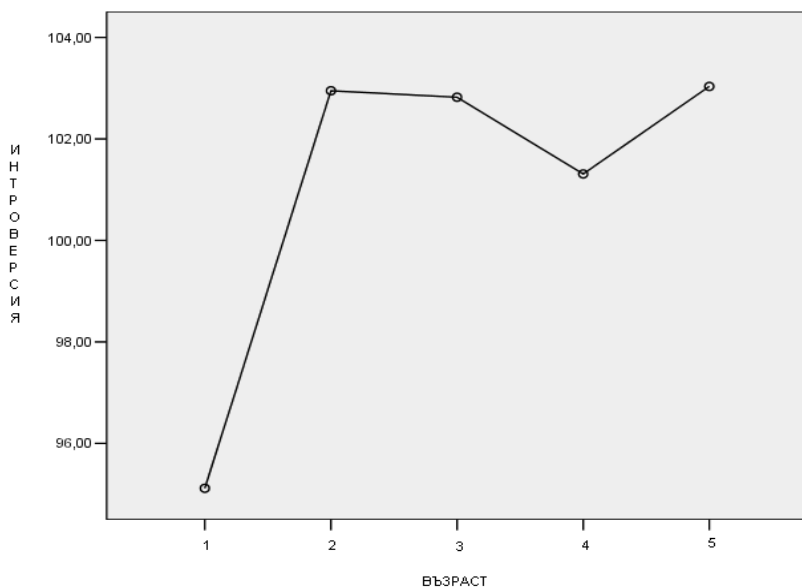
Инструментарии

Въпросникът на Майерс и Бригс за идентификация на психологичния тип (MBTI), форма „G“, адаптиран за български условия от Е. Пенчева (Pencheva & Kazandjiev, 2001).

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

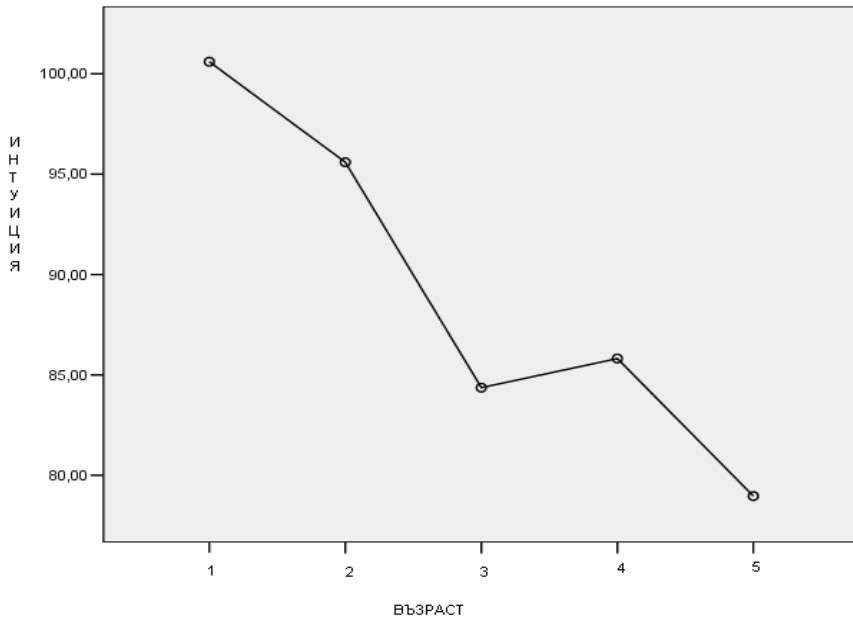
1. Възрастови изменения в психичните функции и нагласите

Бяха проследени траекториите на развитие на нагласите Екстраверсия–Интроверсия и Разсъждение–Възприятие, както и на функциите Усещане–Интуиция и Мислене–Чувстване. За целта беше приложен еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA);



Фигура 1. Възрастова динамика на нагласата Интроверсия

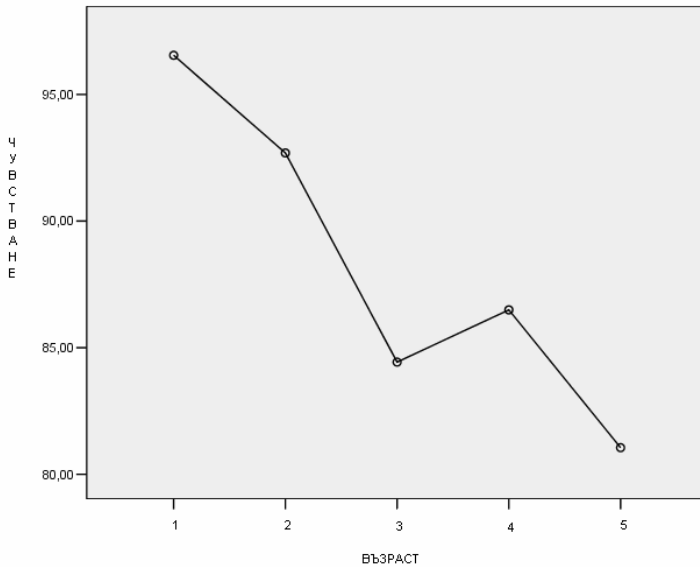
Както показва фиг. 1, възрастта оказва съществено влияние върху Интроверсията ($F=4.4$; $P= 002$). Кривата на развитието сочи, че при най-младите участници се наблюдава тенденция към групови методи, активно експериментиране, конкретни преживявания и опит. По-възрастните проявяват склонност към рефлексивно наблюдение, предпочитат лекционен формат и самостоятелно учене.



Фигура 2. Възрастова динамика на функцията Интуиция

На фиг. 2 е изобразено намаляването на склонността към Интуиция с възрастта ($F=20.7$; $P=.000$). Този резултат означава, че в юношеството изследваните харесват света на понятията, идеите и абстракциите. Техният път към постигане на познание е от теорията към практиката и често предпочитат отворено вместо структурирано обучение. В по-късните възрастови периоди участниците стават по-сетивни, т.е. предпочитат конкретна, практически ориентирана и непосредствена информация. Пътят за постигане на образователни успехи при тях е обикновено от практиката към теорията.

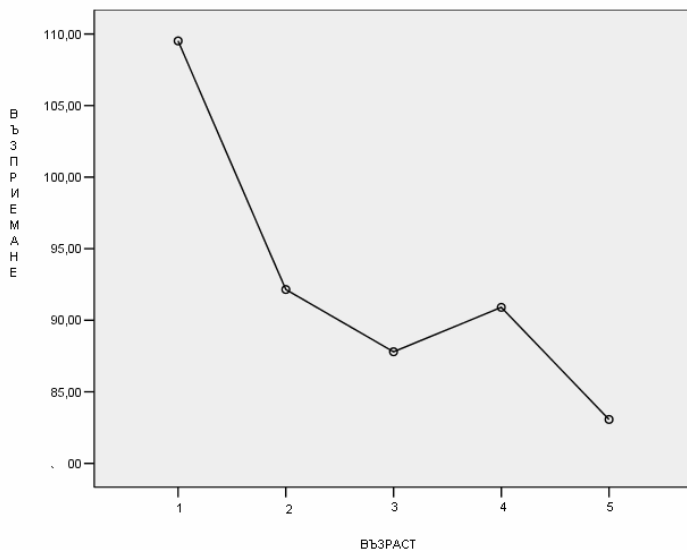
Фигура 3 илюстрира как Чувстването бележи спад с възрастта ($F = 15.5$; $P = .000$).



Фигура 3. Възрастова динамика на функцията Чувстване

Какво отношение има този резултат към ученето? Най-младите участници проявяват афинитет към холистично учене, към ценностните и хуманитарните аспекти на изучаваните явления, както и към взаимодействия, които осигуряват подкрепяща и безопасна учебна среда. По-възрастните са по-склонни да фаворизират фактите, техническите и технологичните аспекти на изучаваните явления, методичното обучение, систематичните подходи към ученето.

Предпочитанието към Възприемане също намалява с възрастта ($F = 26.5$; $P = .000$), както е отразено на фиг. 4. В аспекта учене това означава, че младите проявяват склонност към колаборативни образователни подходи, към тактилно учене и иновативна учебна среда. По-възрастните съответно гравитират към образователен контекст, който се характеризира с ясна структура, последователност, упражнения, запомняне на фактология и методично представяне на материала.



Фигура 4. Възрастова динамика на нагласата Възприемане

Общата картина на анализираниите емпирични данни сочи, че е налице нелинейна крива на развитието на потенциала за учене в проследявания период 15–55-годишна възраст. При всички наблюдавани променливи в четвъртата възрастова категория се забелязва повишаване на кривата на развитието и отново спад в петата възрастова категория. Това повишение, както и понижението, не се схващат като *положителни* или *отрицателни*, тъй като в координатната система на психологичния тип всички базисни предразположения са еднакво ценни. Те отразяват само различни предпочитания, аналогични на предпочитанията *лява-дясна* ръка. Прави впечатление, че четвъртата възрастова категория има по-особен профил в динамиката на капацитета за учене. Тази находка позволява да се търси паралел на установената динамика с други изследвания на средната възраст, макар че те имат друг фокус и се осъществяват с друг инструментариум. В тях коментирият етап от човешкия живот се интерпретира като среден път между младостта и старостта, описва се като период с относителна стабилност в развитието (Willis et al., 2010), характеризира се със силно усещане за компетентност (Lachman, 2004) и с повишаване на мъдростта и практическата интелигентност (Baltes et al. 1999).

2. Възрастови изменения в стиловете на учене.

Те бяха идентифицирани чрез SRTT (Selection Ratio Type Table PC Software), която е оригинална статистическа програма на Центъра за приложение на психологичния тип (CAPT – Center for Applications of Psychological Type). Чрез нея

се сравняват разпределението на типа в извадки, които са независими една от друга, както и на подгрупи извадки, формирани по определен признак, в рамките на една и съща популация. Статистическата значимост се установява чрез теста хи-квадрат (χ^2). Програмата позволява и сравнение на извадки с много малък обем чрез Р-критерий на Фишер (Granade & Briggs-Myers, 1987).

Съпоставката на първата група с целия изследван контингент показва, че при нея доминират следните два стила на учене: Интуиция–Чувстване (NF) ($\chi^2 = 9.14$; $P < 0.01$) и Интуиция–Мислене (NT) ($\chi^2 = 10.02$; $P < 0.01$). Това означава, че учениците на възраст 15–17 г. се различават съществено от останалите участници в изследването с предпочитанията си към тези стилове. За отбелязване е, че функцията Интуиция (N) присъства и в двата случая. Представителите на първия стил Интуиция–Чувстване (NF) търсят възможности и патерни, както и връзки с предишно учене. Правят им впечатление уникалността, оригиналността и естетичното. Учат най-добре в гъвкава и иновативна атмосфера. Срещат затруднения при планиране и организиране на времето. Имат потребност да видят „цялата картина“ при възприемането на учебния материал и се отегчават от задачи за механично запомняне.

Представителите на втория стил Интуиция–Мислене (NT) често са скептични, аналитични и логични. Те се доверяват на строгите факти и аргументи. Предпочитат да работят върху учебните задачи независимо, да осмислят фактите и идеите чрез разчленяването им на отделни компоненти. Искат да бъдат провокирани, да им се позволи да бъдат креативни и се интересуват от смислите и значенията. Проявяват голямо търпение и постоянство в обучението, ако вниманието им е спечелено (McClanaghan, 2000; Пенчева, 2006).

При съпоставката на втората възрастна група с цялата извадка не се откроява доминиращ стил на учене, но се наблюдава друга много интересна зависимост, че стилът Усещане–Мислене (ST) ($\chi^2 = 7.69$; $P < 0.01$) е много по-слабо представен. Това означава, че характерните за този стил особености се проявяват много по-рядко в тази група, отколкото в цялата извадка, т.е. те не са типични за групата 18–25 г.

При третата група (26–35 г.), обратно, преобладава именно този стил на учене Усещане–Мислене (ST) ($\chi^2 = 15.18$; $P < 0.001$). Той се отличава със следните характеристики: предпочитание към конкретна специфицирана информация и необходимост да се знае кое е правилно и кое е погрешно; потребност от структурирана учебна среда, от незабавна обратна връзка и загуба на интерес, ако нещата се движат твърде бавно или не изглеждат достатъчно практични; афинитет към учене чрез повторения, упражнения, запаметяване, както и чрез актуални преживявания и опит.

При четвъртата възрастна група се установява повишаване на тенденцията към същия стил на учене, но това повишение не достига статистическа достоверност. Коментираният факт позволява да се направи изводът, че развитието на потенциала за УПЦЖ бележи стабилизация във възрастния период 36–45 г.

При петата група тенденцията към горепосочения стил е достатъчно изразена, което означава, че по този показател участниците на възраст 46–55 г. се различават съществено от цялата извадка ($\chi^2 = 13.55$; $P < 0.001$).

Констатираните резултати очертават нелинейна траектория на развитието на потенциала за учене. С напредването на възрастта предпочитанията към стила Интуиция–Чувстване (NF) и Интуиция–Мислене (NT) намаляват и се засилва предпочитанието към стила Усещане–Мислене (ST), като в диапазона 36–45 г. се наблюдава стабилизация.

3. Влияние на пола върху развитийната траектория на капацитета за учене.

Сравнението на психологичните профили между мъжете и жените показва както общи черти, така и различия. Кривата на развитието на капацитета за учене при мъжете бележи възрастов патерн, който е аналогичен на патерна, наблюдаван при целия контингент – с възрастта се повишава предразположението към:

Интроверсия – $F = 3.4$; $P = .009$

Усещане – $F = 17.2$; $P = .000$

Мислене – $F = 16.4$; $P = .000$

Разсъждение – $F = 14.5$; $P = .000$

При жените картината е подобна с тази особеност, че възходящата тенденция при Интроверсията (I) не достига статистическа достоверност:

Усещане – $F = 7.0$; $P = .000$

Мислене – $F = 7.8$; $P = .000$

Разсъждение – $F = 12.5$; $P = .000$

Интересно е да се отбележи, че при три възрастови интервала: 15–17 г. ; 18–25 г., 46–55 г. не се наблюдават полови различия в личностния потенциал за учене. Следователно в юношеството, в периода на т.нар. „възникваща зрелост“, и във втория етап на средната зрелост обучителните потребности на мъжете и жените са идентични. Във възрастта 26–35 г. мъжете се отличават от жените по три параметъра:

– предпочитанието към функцията Усещане (S) ($\chi^2 = 8.14$; $P < 0.01$)

– предпочитанието към Мислене (T) ($\chi^2 = 12.9$; $P < 0.05$) и

– предпочитанието към стила на учене Усещане–Мислене (ST) ($\chi^2 = 8.3$; $P < 0.01$)

Във възрастта 36–45 г. се съхранява тази тенденция, но спецификата при мъжете се изразява чрез две променливи:

– предпочитанието към функцията Усещане (S) ($\chi^2 = 4.8$; $P < 0.05$) и

– предпочитанието към стила на учене Усещане–Мислене (ST) ($\chi^2 = 9.4$; $P < 0.01$)

Следователно, в съответствие с очакванията, жените предпочитат ценностните и хуманитарните аспекти на изучаваните явления, както и взаимодействия, които осигуряват подкрепяща и безопасна учебна среда. Мъжете, от друга страна, проявяват афинитет към фактите, технологичните и техническите аспекти на изучаваните явления, методичното обучение и систематичните подходи към ученето.

Съответно жените са по-склонни да търсят „цялата картина“ при възприемането на информация, патерните и възможностите, докато мъжете предпочитат да възприемат по-скоро конкретна и практическа информация. Жените имат афинитет към уникалност, оригиналност, естетика и гъвкава образователна атмосфера, докато мъжете предпочитат по-структурирана и методична обучителна среда.

ИЗВОДИ

Идентифициран е определен нелинеен развитиен патерн на потенциала за учене в периода 15–55 г.

С възрастта се наблюдава възходяща тенденция на предпочитанията към Интроверсия (I), Усещане (S), Мислене (T) и Разсъждение (J). По отношение на стиловете на учене тази крива на развитието се изразява в намаляване на афинитета към стиловете Интуиция–Чувстване (NF) и Интуиция–Мислене (NT) и повишаване на склонността към стила Усещане–Мислене (ST).

Възрастта 36–45 г. заема по-особено място в развитийната траектория на капацитета за УПЦЖ. Тя представлява период на стабилизация, тъй като съвместява както характерни за предишния период predispozicii, така и личностни параметри, типични за следващия период.

Наблюдават се както сходства, така и специфики в капацитета за учене на мъжете и жените. Двете подгрупи са идентични в това отношение през юношеството, през периода на „възникващата зрелост“ и през втория етап на средната възраст (46–55 г.). В младостта и в първия етап на средната възраст (36–45 г.) се установяват съществени различия между тях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщеният профил на личностния потенциал за УПЦЖ в диапазона 15–55 г. показва следната възрастова динамика:

- от потребност от групови методи, активно експериментиране, конкретни преживявания и опит в обучението в по-млада възраст – към потребност от рефлексивно наблюдение, лекционен формат и самостоятелно учене в по-късна възраст;

- от потребност от познание по пътя от теорията към практиката и отворено обучение в по-млада възраст – към потребност от познание по пътя от практиката към теорията и конкретна и практически ориентирана информация в по-късна възраст;

- от потребност от осмисляне на ценностни и хуманитарни аспекти на изучаваните явления, както и от взаимодействия, които осигуряват подкрепяща и безопасна учебна среда в по-млада възраст – към потребност от факти, интерес към техническите и технологичните аспекти на изучаваните явления, методично обучение и систематичните подходи към ученето в по-късна възраст;

- от потребност от колаборативни и холистични подходи, от тактилно учене и иновативна учебна среда в по-млада възраст – към потребност от образователен кон-

текст, който се характеризира с ясна структура, последователност, упражнения, запомняне на фактология и методично представяне на материала в по-късна възраст.

Получените резултати имат директно отношение към модернизирането на учебните планове и програми, на преподавателските стратегии и оценяването на обучаваните, което ги прави надеждна основа за конструирането на адекватна психологична технология за стимулиране на непрекъснатото образование. Интегрирането на направените изводи в социалната практика може да допринесе за персонализиране на:

- институционализираното учене в средното образование (гимназиален етап) и във висшето образование;

- ученето, свързано с упражняване на труд, както и

- всички форми на учене в свободното време, т.е. да окаже влияние върху целия спектър на ученето – формално, неформално и самостоятелно.

Моделът на психологичния тип, приложен в системата на образованието, може да подпомогне опознаването на собствения личностен стил, както и на стила на партньорите в обучението. То ще осмисли формирането и усъвършенстването на стратегии за учене и стратегии за преподаване, които съответстват на естествените потребности на обучаваните и на преподавателите. Върху тази основа в процеса на жизнения път постепенно ще могат да се надграждат и стратегии, които не са предпочитани от индивида, но са от особена значимост за неговото ефективно социално функциониране. Идеята за овластяването на човешкия фактор намира своите емпирични основания и в психологията на жизнения цикъл, чиито родоначалници са психолозите от ранния XX век: Бюлер, Ериксън, Хол, Холингуърт и Юнг. Според тази перспектива развитието не завършва в старостта, а продължава през целия курс на живота и още от зачеването се развива прогресивен и продължаващ през целия жизнен път адаптивен процес на придобиване, поддържане, трансформиране и изхвърляне на психичните структури и функции. Като развитие се дефинира *всяка промяна в адаптивния потенциал на организма, независимо дали е позитивна или негативна*, т.е. то е конституирано винаги както от придобивки, така и от загуби. Цялостната онтогенеза на психиката и поведението представлява динамичен, мултидименсионален, мултифункционален и нелинеен процес (Baltes, 1987; Negru, 2008; Lidenberger et al., 2007).

ЛИТЕРАТУРА

ОИСР (2007). *Политика за образование и обучение. Квалификационните системи. Мостове за ученето през целия живот. Организация за икономическо сътрудничество и развитие*. Париж, ОИСР.

Пенчева, Е. (2006). *Психологична типология и образователна практика*. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“.

Пенчева, Е. (2010). Ученето в перспективата на развитието през жизнения цикъл. *Психологични изследвания*, 1, 21–36.

- Пенчева, Е., Папазова, Е. & Кочанковски, С. (2008). Межкултурни различия в личностните профили на ученици и студенти от България и Македония. *Списание на Българската академия на науките*, 6, 52–59.
- Пенчева, Е., Бакрачева, М. & Бакалова, Д. (2010). Личностни ресурси за учене през целия жизнен цикъл – същност и траектория на развитие. *Клинична и консултативна психология*, 2, 29–40.
- Юнг, К. (1995). *Психологически типове*. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.
- Arnett, J. (2007). Suffering, selfish, slackers? Myths and reality about emerging adulthood. *J Youth Adolescence* 36, 23 – 29.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 5, 611–626.
- Baltes, P., Staudinger, U. & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: theory and application to intellectual functioning. *Annu Rev Psychol*, 50, 471 – 507.
- Granade, G. & Briggs-Myers, I. (1987). *Selection ratio type table PC software*. Gainesville, Center for Applications of Psychological Type.
- Keirsey, D. & Bates, M. (1984). *Please understand me*. (5th ed.). Del Mar: CA, Prometheus Nemesis.
- Lachman, M. (2004). Development in midlife. *Annu Rev Psychol*, 55, 305–31.
- Lawrence, G. (1995). *People types and tiger stripes*. Gainesville, Center for Applications of Psychological Type.
- Lee, W. (2012). Learning for the future: the emergence of lifelong learning and the internationalisation of education as the fourth way? *Educ Res Policy Prac*, 11, 53–64.
- Lidenberger, U., Li, S-C., Lovden, M. & Schmiedek (2007). The Center for Lifespan psychology at the Max Planck Institute for Human Development: overview of conceptual agenda and illustration of research activities. *International Journal of Psychology* 42, 229 – 242.
- McCaulley, M. (1990). The Myers-Briggs indicator: A measure for individuals. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 22, 4, 181 - 196.
- McClanaghan, M. (2000). A strategy for helping students learn how to learn. *Education*, 120, 3, 479–476.
- Myers, I., McCaulley M., Quenk, N. & Hammer, A. (1998). *MBTI manual. A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator, third edition*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Negru, O. (2008). Personal goals: structure and processes in adult development. *Romanian Association for Cognitive Science*, XII, 3, 265 – 283.

- O'Tool, L. (2008). Understanding individual patterns of learning: implications for the well-being of students. *European Journal of Education*, 43, 1, 71 – 86.
- Pencheva, E. & Kazandjiev, R. (2001). Bulgarian translation of MBTI materials: problems and Solutions (pp. 73–79). In: *Psychological type and culture – East & West: a multicultural research conference. Program and Proceedings*. Gainesville: Center for Applications of Psychological type.
- Pencheva, E., Papazova, E. & Nacheva, N. (2009). Comparison of personality characteristics in adolescence and emerging adulthood. South-East European Regional Conference of Psychology Sofia, 30 October – 1 November 2009. Conference papers. *Bulgarian Journal of Psychology*, 3-4, 245 - 252.
- Wart, P., Miles, D., Platts, C. (2001). Age and personality in the British population between 16 and 64 years. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 74, 2, 1 – 35.
- Willis, S., Martin, M. & Rocke, C. (2010). Longitudinal perspective on midlife development: stability and change. *Eur J Ageing*, 7, 131 – 134.

AGE DIFFERENCES IN LIFELONG LEARNING POTENTIAL

Abstract. The aim of this article is to identify natural learning preferences in 5 age categories, ranging in age 15 – 55, and to outline their developmental pattern and gender differences. A Bulgarian adaptation of Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), form G was administered to 693 participants aged 15 to 55 (358 males and 335 females). A definite non-linear developmental pattern of learning potential during 15 – 55 age period was established. An increasing tendency of learning preferences towards Introversions (I), Sensing (S), Thinking (T) and Judging (J) was observed with age. Regarding learning styles this developmental curve was expressed by descending the affinity towards the dyads Intuition-Feeling (NF) and Intuition-Thinking (NT) and by decreasing the inclination towards the dyad Sensing-Thinking (ST). The integration of drawn conclusions into social practice may contribute to personalization of institutionalized learning in secondary and higher education, as well as in all non-formal and informal forms of learning.

Prof. Eliana Pencheva, PhD

✉ Prof. Eliana Pencheva, PhD
Institute for Population and Human Studies
Bulgarian Academy of Sciences
6, Acad. G. Bonchev Str.
1113, Sofia, Bulgaria
E-mail: elianapencheva@abv.bg