

Федина Л. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/80.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по данному вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2008. № 10 (17): в 2-х ч. Ч. II. С. 180-184. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2008/10-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

работающие с реальными группами, имея полноценную концептуальную схему, оказались, по сути дела, лишенными практических средств ее реализации.

В этой связи на сегодняшний день необходим не просто перенос программ командообразования на российскую почву (что или более менее успешно происходит в последние годы), но и их полноценная адаптация к местным условиям и интеграция с отечественными разработками. И в первую очередь с российской концепцией формирования коллектива.

Список литературы

Луначарский А. В. О народном образовании. - М., 1958. - С. 445.

Макаренко А. С. Сочинения. - Т. V. - С. 229.

Петровский А. В. Психологическая теория групп и коллективов на новом этапе // Вопросы психологии. - 1975. - № 5. - С. 49.

Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников. - М., 1980.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ АКТИВНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

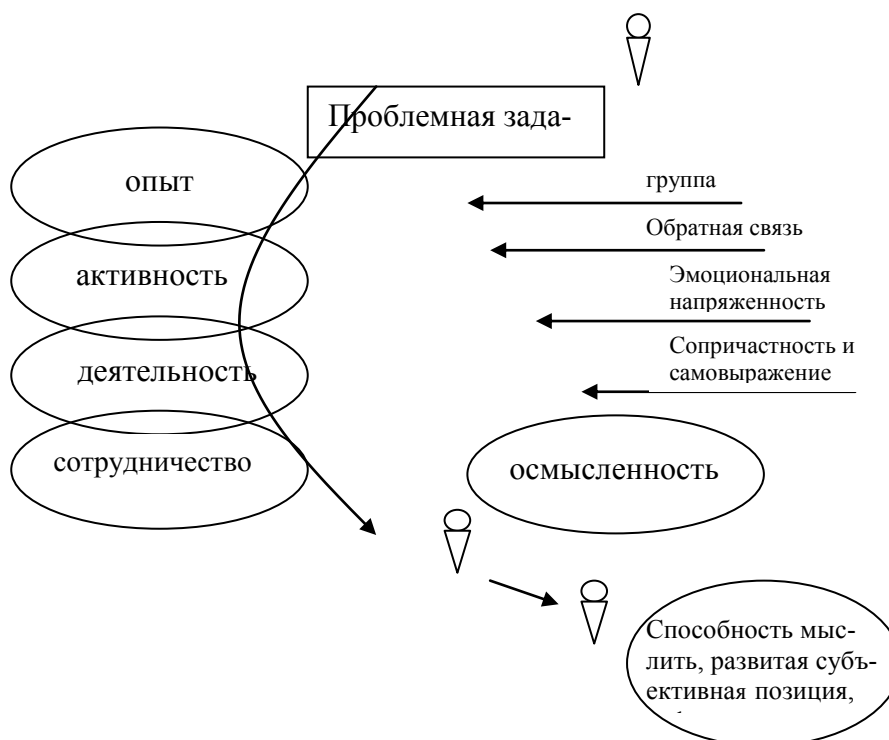
Федина Л. В.

Тюменский государственный университет

Активное социально-психологическое обучение привлекает к себе значительное внимание педагогов и психологов. Практическая эффективность и результативность его подтверждена исследованиями; задачи, которые могут быть решены в обучении, организованном таким образом, многообразны и затрагивают все наиболее перспективные направления, теории, представления о современном образовании. Однако, как показывает практика, методы активного обучения не пользуются популярностью у педагогов, либо их использование носит формальный характер, отрицая достоинства и возможности методов, изначально редуцируя результат. Такая ситуация может быть объяснена приоритетным вниманием к педагогическим характеристикам методов, условиям их реализации, особенностям использования. Не менее важной, но менее представленной в литературе, исследованиях является психологическое содержание активного социально-психологического обучения: объяснение причинно-следственных связей между процессом и результатом основных изменений у обучающегося внутри такого обучения; определение тех механизмов, факторов, условий за счет чего становится возможным не простое усвоение материала, а его индивидуальное осмысление, присвоение знания как субъективного и актуального опыта.

Содержание активного социально-психологического обучения наиболее точно можно выразить через основные категории и понятия. В качестве таковых нами определены следующие: *активность и осмысленность в обучении, опытное учение, учебное сотрудничество, обучение через деятельность*. Соотношение представленных ключевых характеристик можно представить в модели АСП-обучения следующим образом:

АСП-обучение



Результатом учебной деятельности организованной в активном социально-психологическом обучении должны стать способность учащегося мыслить, развитая субъективная позиция по отношению к полученному знанию. «Ум, способность самостоятельно мыслить формируется и совершенствуется в ходе индивидуального освоения умственной культуры эпохи. Он, собственно, и есть не что иное, как эта самая умственная культура, превращенная в личную собственность, в личное достояние, в принцип деятельности личности. Это – индивидуализированное духовное богатство общества», – так определяет сущность процесса обучения Э. В. Ильенков [Ильенков 1995: 285].

В качестве основного показателя успешности учебной деятельности, ее результата можно определить умение обучаемого мыслить, творчески решать познавательные и практические задачи, свободно и самостоятельно ориентироваться в научных и практических проблемах [Бадмаев 2001: 45].

Основным процессом, в котором возможно получение означенного результата должно стать собственно *осмысление* деятельности, знания, полученного опыта. Смысл как определяющая категория всей человеческой жизни, должен и в обучении занимать достойное место, ибо бессмысленное, формально заученное знание лишается своего высшего предназначения: помочь человеку освоиться в этом мире, сделать его лучше, изменить себя. В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского процесс интериоризации (преобразование внешнего во внутреннее) происходит через орудие (опосредующее звено), и выполнять свои функции эти орудия могут только потому, что всегда имеют для человека определенное значение. Иными словами, развитие психических функций: способность человека управлять своим поведением, психическими процессами, становиться на более высокую ступень собственного развития, возможны благодаря тому, что он наполняет содержанием, значением, смыслом различные виды внешней деятельности, таким образом, присваивая их, переводя во внутренний план.

Осмысленность учебного действия в АСП-обучении происходит, достигается, становится возможной благодаря активности самого учащегося, включенности его в деятельность, «свободное пространство множественного и разнообразного взаимодействия учащегося с другими учащимися и педагогом, где он, принимая по собственному выбору множество решений и совершая множество ответственных поступков, пожиная их плоды и рефлектируя, разворачивает свой личностный потенциал, осуществляет свой личностный рост» [Алексеев 2007: 7].

Активность является одним из базовых оснований социально-психологического обучения. Активность обучаемых не только имеет существенное значение, но и является профилирующим условием эффективного взаимодействия [Панфилова 2006: 97]. Практически любая интерактивная технология «провоцирует» физическую, социальную и познавательную активность обучаемых. Однако, наиболее значимой должна считаться активность как важнейшее качество личности, способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями [А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский, 1990]. Она характеризуется способностью человека производить общественно значимые преобразования в мире, на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры. Иными словами, обучение в школе (вузе) должно строиться таким образом, чтобы его участники не просто усвоили некоторые истины, а были способны их преобразовать: переработать и применить знание, найти ему соответствие в собственной жизни, возможно, создать нечто новое на этом основании.

Обсуждение отдельных аспектов проблемы активности можно найти в работах специалистов различных областей науки, начиная со времён Аристотеля.

В психологическом плане существенным представляется характеристика активности как состояния — как качество, которое базируется на потребностях и интересах личности и существует как внутренняя готовность к действию. А также как отношения — как более или менее энергичная самодеятельность, направленная на преобразование различных областей деятельности и самих субъектов.

Особенностью методов активного обучения авторы Е. А. Литвиненко и В. А. Рыбальский считают принудительную активизацию мышления и поведения студентов, т.е. их *вынужденную активность*. Суть этой особенности в том, что каждый студент непрерывно побуждается к активной деятельности, не может не быть активным, независимо от того, желает он этого или нет. В методах активного обучения (играх, тренингах, дискуссиях и др.) естественно наличествует, изначально задана система мотивации к обучению, причем без всякого намека на принуждение и давление со стороны преподавателя (организатора, учителя). Это может объясняться тесной связью методов с реальным жизненным пространством: участников привлекает непредсказуемость, непосредственное и живое участие, постоянная мобильность, эмоциональная насыщенность ситуации, в которой осваивается не некоторое абстрактное знание, а исследуется собственное «Я» и его связи, отношения, мысли по поводу этого знания. Таким образом, обучение приобретает осмысленный характер, имеет отношение к построению образа мира, образа жизни самим учеником. Можно сказать, что активность в обучении задает жизненную активность человека.

Делать обучение осмысленным, личностно значимым для учащегося возможно, если организовать этот процесс как опытно-экспериментальный включающий настоящее проживание, исследование, нахождение собственного решения. Иными словами, нахождение смыслов в знании происходит через опыт.

В процессе обучения К. Роджерс отдавал предпочтение учению перед обучением, поскольку именно в самостоятельном изучении возможно определить суть явлений и феноменов не абстрактно, а осмысленно и конкретно. К. Роджерс вводит представление о двух совершенно разных типах учения: «когнитивное учение» и «опытное учение». К когнитивному типу он относит все процессы учения, описываемые в традици-

онных теориях обучений, ориентированные на формальное усвоение знания, «зубрежку» и «вдалбливание». Такое обучение не оказывает влияния на психическое и личностное развитие ученика, а лишь наоборот, «зубрежка», подкрепляемая бесконечным повторением, калечит интеллект тем вернее, чем, - как это ни парадоксально, - справедливее, «умнее» сами по себе усваиваемые при этом истины. Дело в том, что вздорную идею из головы ребенка быстро выветрит его собственный опыт; столкновение ее с фактами заставит усомниться, сопоставить, вообще «пошевелить мозгами», «абсолютная» же истина повода к этому не дает [Ильенков 1995: 287]. Учение, основанное на опыте, развивает способность человека мыслить самостоятельно и быть самим собой, испытывая не чувство неполноценности и потребность в психологической защите, а чувство собственной адекватности к окружающему миру. Условием, необходимым для осуществления учения в опыте, является внимание человека к собственным убеждениям и переживаниям и к убеждениям и переживаниям других людей. Личный опыт каждого человека является для него самоценным и заслуживающим доверия, поскольку он выступает, в конечном счете, как единственный критерий оценки жизненных событий. Такое учение, считает К. Роджерс, приносит огромное удовлетворение.

Определяя сущность личностно-ориентированного образования, Н. А. Алексеев выделяет как наиболее значимый для становления и развития личности опыт переживания субъекта учения.

Для создания процесса, в котором учение было бы основано на опыте, необходимо учесть ряд условий: учитель и ученик должны быть активными участниками этого процесса, характер их взаимоотношений должен строиться на субъект – субъектной основе, изучение должно происходить в деятельности.

Активное социально-психологическое обучение, являясь по сути деятельностью со строго продуманной структурой, происходит во взаимодействии всех субъектов процесса учения – обучения, что в современных исследованиях изучается в рамках понятия «учебное сотрудничество».

Г. А. Цукерман на основе обобщения проведенных в мире исследований отмечает, что при совместной учебной деятельности возможно решение большого количества развивающих, обучающих задач и предлагает рассматривать учебное сотрудничество в учебном процессе как разветвленную сеть взаимодействий по следующим 4 линиям: 1) учитель – ученик (ученики), 2) ученик – ученик в парах (диадах) и в тройках (триадах), 3) общегрупповое взаимодействие учеников во всем учебном коллективе, 4) учитель – учительский коллектив. Г. А. Цукерман добавляет еще одну важную генетически производную от всех других линий – сотрудничество ученика «с самим собой» [цит. по Зимняя 2001: 313]. Таким образом, становится очевидно, что в рамках активного социально-психологического обучения возможно не только развитие отдельных психических функций и способностей, происходят изменения в структуре личности обучающегося. Иными словами в таком обучении возвращается, воспитывается личность, способная распоряжаться полученным знанием как адекватным средством в достижении поставленных жизненных целей.

Подробное исследование возможностей активных форм обучения в виде деловой деятельности для изучения проблемы прав человека позволило Г. С. Абрамовой и В. А. Степанович прийти к выводу, что активное социально-психологическое обучение позволяет человеку пережить свои потенциальные возможности как актуальные, существующие, где предоставляется шанс стать другим. Подобное обучение обращено к глобальным структурам человеческого сознания, давая необходимую информацию о качествах Я, которая в итоге влияет на осуществление человеком собственной жизни. Одновременно с этим, обучаясь активно, человек получает опыт совместного с другим проживания, переживания и деятельности. Г. С. Абрамова и В. А. Степанович наиболее ценное приобретение обучающимися видят в изменении содержания основных экзистенциальных единиц (феноменов): «...обучение правам человека в форме деловых игр (одного из видов активного социально-психологического обучения) – путь к изменению содержания индивидуального сознания человека за счет обогащения его концепции Жизни и Смерти, Я – концепции, концепции Другого Человека» [Абрамова, Степанович 1999: 21].

Таким образом, можно объяснить мысль, высказанную Б.Ц. Бадмаевым о том, что предметом и результатом учебной деятельности является *сам субъект деятельности (учащийся)*, который подвергается (как предмет) преобразованию благодаря деятельности и который в конце обучения предстает в измененном виде (как результат учебной деятельности).

Факторами, обеспечивающими эффективность активного социально-психологического обучения являются:

- группа, групповой характер взаимодействия;
- обратная связь;
- сопричастность и самовыражение, когда каждый участник старается выразить себя, внести свой личный вклад в разрешение проблемы, и все участники работают совместно;
- эмоциональное напряжение, включенность участников в процесс освоения знания,

Многочисленные исследования поведения человека в группе, показывают, что окружение способно влиять на результаты обучения, деятельности и мышления отдельного индивида.

Группа является ключевым фактором АСП-обучения, запускающим механизмы личностного изменения, способствующим наиболее полному осуществлению задач этого процесса, определяет следующие явления:

- группа влияет на скорость учения: в команде (коллективе) решения обычно принимаются быстрее, нежели индивидуально, однако, есть опасность в менее качественной проработке задачи, принятии неточной версии как ответа;
- группа влияет на результативность учения: задачи, решенные в группе, могут иметь большую вари-

тивность в способах решения и готовых ответах;

- группа влияет на индивидуальные суждения: авторитетное меньшинство или коллективное большинство способно формировать так называемую «общую точку зрения»;

- «психологическая атмосфера» в группе влияет на общие и индивидуальные результаты: позитивный настрой, поддержка и помощь, а также соревновательность и здоровая конкуренция являются катализатором учебного взаимодействия, в то время как конфронтация и конфликтность между учащимися отрицательно влияют на результат учения;

Абрамова Г. С., Степанович В. А. считают, что при активном социальном обучении человек получает опыт совместного с другими переживания своих качеств. Во время работы в группе возникают специфические явления, отражающие воздействие членов группы друг на друга, где обязательно задействованы все качества человека, которые входят в структуру его индивидуального сознания. В качестве основных групповых феноменов, где проявляются качественные особенности индивидуального сознания каждого члена группы, выделяются следующие:

1. Переживание своей принадлежности к группе, привлекательности группы и членства в ней. Это переживание задействует важнейшие стороны индивидуального сознания, которые конкретизируются в содержании концепции Другого человека, и отражается на уровне ответственности человека при осуществлении им групповых действий. Принадлежность к группе создает для человека новые потребности, новые желания, способы удовлетворения которых будут опосредоваться, например, уже не только личной ответственностью, но и ответственностью за группу.

2. Общие цели группы и следование им. Имея разную степень осознания, общие цели могут влиять на активность человека, придавая ей новый тип зависимости от других людей, от Другого человека и тем самым обогащают содержание его концепции Другого человека, а через нее опосредуют и другие образования сознания.

3. Групповые нормы. Существование групповых норм необходимо, т.к. преследование общих целей позволяет усилить переживание взаимозависимости, т.е. выделить границы своего Я и влияния на него других людей и самого человека. Кроме того, общие цели способствуют стабильности группы, т.е. дают возможность получения именно группового результата действий. Жизнь в группе, сообщение ее норм обеспечивает ее членам примерно равные по содержанию переживания, связанные с принадлежностью к группе, т.е. они получают опыт переживания воздействия Другого Человека на их Я – концепцию. Через механизм подражания человек получает переживания, обогащающие его Я – концепцию, одновременно страх перед санкциями за возможное нарушение групповых норм создает предпосылки для осознания ответственности за свое пребывание в группе.

Таким образом, можно заключить, что обучающий эффект в группе определяется не только свойствами предмета (может даже *не столько* свойствами предмета), но и особенностями внутригрупповых отношений, влияющими на содержание индивидуального сознания человека.

Другим фактором, обеспечивающим эффективность активного обучения, является «обратная связь». Данное понятие широко используется современной педагогикой и психологией и представляет собой универсальное средство объективации деятельности, перевода поведения участников общения и взаимодействия с импульсивного, неосознанного уровня регуляции деятельности на осознанный в результате получения информации о том, как их поведение сказывается на других участниках.

Действие «обратной связи» в процессе обучения позволяет реализовать идеи диалогического, субъект – субъектного взаимодействия и общения, где и ученик и учитель являются фигурами равнозначимыми друг для друга, а сам процесс становится живым, естественным, осмысленным. Методы активного обучения предполагают построение учения – обучения на основе механизма «обратной связи». Отсутствие таковой сводит на «нет» саму идею методов: невозможно представить себе деловую или организационную игру без обмена мнениями, отражения высказываний, мыслей и действий друг друга; дискуссия в принципе основана на действии законов «обратной связи», иначе невозможно достижение цели; в тренингах данный феномен положен в основу механизма самоизменения, являясь зеркалом друг друга, участники не могут не давать «обратной связи».

Феномен «обратной связи» задает условия взаимодействия всех участников процесса обучения, он максимально приближает эти условия к реальным, жизненным. Именно в жизни мы получаем и отдаем «обратную связь» постоянно, даже не замечая этого. Наше поведение, мышление, деятельность зависят от того, как реагируют на нее окружающие, в конечном итоге подобное влияние формирует личность. Но для того, чтобы это формирование происходило в нужных нам границах и направлениях необходимо изучение самого феномена. В обучении, организованном активными методами как в специально организованном пространстве, «обратная связь» подвергается пристальному вниманию со стороны участников этого процесса, так как именно рефлексия данного механизма позволяет выделить значимые единицы собственного поведения, мышления, увидеть качества своего Я и причины поступков.

Таким образом, в методах активного социально-психологического обучения, благодаря постоянному обмену информацией разного характера между участниками, создаются условия для решения не только поставленных конкретных задач на данном этапе обучения, но и глобальных задач образования, таких как «утверждение каждым собственного образа, своего лица» [Слободчиков 1996: 25].

Эффективное освоение знания невозможно без переживания этого процесса как пространства жизни. Ак-

тивные методы организуют обучение в особой психологической атмосфере, где *эмоциональное напряжение* является дополнительным фактором, позволяющим приобретать необходимые знания, умения и навыки. Ситуации учебного сотрудничества, непосредственного взаимодействия и общения создают условия эмоциональной включенности каждого участника отдельно и группы в целом в процесс обучения. Г. С. Абрамова и В. А. Степанович утверждают, что цели обучения не будут достигнуты без эмоционального напряжения участников и управления им.

Эмоциональное напряжение, которым характеризуется активное социально-психологическое обучение, изначально предполагает заинтересованность участников, поскольку методы организованы на основе жизненных ситуаций, близких и понятных им, следовательно, учитывают их индивидуальные психологические особенности, отвечают основным интересам. С другой стороны, групповой характер взаимодействия, совместное решение задач, достижение единой цели, обсуждение актуальных тем и проблем непременно сопровождается различными фазами эмоционального напряжения: от простого интереса и мобилизации сил для решения поставленной задачи до переживания сильных эмоций, как положительных (восторг, счастье, умиротворение), так и отрицательных (страх, гнев, ярость, негодование). Особенно сильные эмоциональные состояния неоднозначно влияют на результаты обучения. Потому эмоциональное напряжение в группе должно развиваться и трансформироваться под наблюдением ведущего, организатора, педагога.

Умелое управление «эмоциональными процессами» в группе определяет качество конечного результата: полученных знаний, приобретенного опыта, «сухого остатка» в головах у учащихся от всех проведенных занятий.

В активном социально-психологическом обучении эмоции сами могут становиться предметом пристального рассмотрения, изучения и исследования. Так, в тренинговых занятиях участники могут учиться управлять собственными эмоциональными состояниями, исследовать влияние эмоций на собственное поведение, общение и взаимодействие с другими людьми. Являясь предметом изучения, эмоции позволяют открывать и познавать мир собственного Я, а также Я – и – Другие, осуществляя тем самым высшее предназначение образования.

Одновременно, эмоциональное напряжение, которое сопровождает процесс познания в методах активного социально-психологического обучения, позволяет участникам получить удовольствие, удовлетворение от самого процесса: достигнутых целей, решенных задач, найденных ответов. В то же время активное участие, переживание и проживание занятия как части собственной жизни дают для личности учащегося ощущение собственной значимости, удовлетворенности самим собой, что, возможно, даже более ценно, нежели полученные знания и приобретенные умения.

Таким образом, можно обобщенно представить психологическое содержание активного социально-психологического обучения. Предложенная модель позволяет увидеть собственно процесс изменений, который предположительно проходит внутри субъекта учебной деятельности, объяснить и описать причины этих изменений, представить следствия, выделить ключевые характеристики, факторы, условия реализации этого процесса. Дальнейшие исследования могут касаться конкретизации предложенных элементов модели, изучения их соответствия и соотношения в теории и практике.

Список литературы

- Абрамова Г. С., Степанович В. А.** Деловые игры: теория и организация. - Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 192 с.
- Алексеев Н. А.** Конкретная педагогика личностно-ориентированного образования: Учебное пособие. - Тюмень: Издательство Тюменского гос. университета, 2007. – 164 с.
- Бадмаев Б. Ц.** Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 301 с.
- Бернс Р.** Развитие Я – концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
- Зимняя И. А.** Педагогическая психология: Учебник для вузов. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: «Логос», 2001. – 384 с.
- Игровые занятия в строительном вузе: Методы активного обучения /** Под ред. профессора Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского. – К.: Вища шк. Головное изд-во, 1985. – 303 с.
- Ильенков Э. В.** Должна ли школа учить мыслить? // Хрестоматия по педагогической психологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - С. 284-312.
- Панфилова А. П.** Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
- Слободчиков В.** Образовательная среда: реализации целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Образование и сообщество. - М.:ИННОВАТОР, 1996. - Выпуск 5. - С. 24-28.