

8. РЕЗЮМЕ

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО УЧЕНИЯ

Метод активного социального программного обучения (АСПО) представляет собою один из приемов применяемых в течение последних девяти лет в ЧССР при освоении и фиксации социального опыта и при влиянии на составные части и индивидуальное сознание. Этот метод был развит в 1976-ом году на кафедре психологии философского факультета имени Яна Евангелиста Пуркыне в Брно, а перед этим он испытывался с 1964-го года на практике при обучении в различных областях народного хозяйства, в нескольких модификациях на руководящих работниках на различных ступенях управления. Теоретическим основанием и исходной точкой АСПО является функциональная система деятельности Ливгарта. АСПО принимается, как программное образование оптимальных планов деятельности и регулирующих составных индивидуального и группового сознания. Это управляемое совершенствование социальной деятельности в течение группового решения проблемных ситуаций на основании стимулирования, социального стыка, взаимных связей между оценивающим, мотивирующим комплексом, между интегрированием познаний о результате центральной оценки, общим рабочим предметом и факторами личности. Он применяется для углубления руководящей социальной деятельности, социальных навыков, способностей. Метод социального активного программного обучения (АСПО) является активирующим методом, который позволяет решать социальные проблемы на рабочих местах. Это специализированная программа, которая была применена с положительными результатами на нескольких десятках рабочих мест. Программа подготавливается при помощи предварительного научного исследования, посредством которого необходимо установить, какие рабочие проблемы на соответствующем типе рабочих мест чаще всего встречаются и которые из них были самые важные. Из них составляются образцы с наводящими вопросами, которые предлагаются группам решителей состоящим приблизительно из 8 или 10 членов для групповой, управляемой дискуссии. В настоящей монографии мы предлагаем образцы примененные в научных исследованиях в области политической, в области промышленной, металлургической, транспорта и связи, энергетики, школьного дела (педагоги, ученики, родители, студенты высших учебных заведений), здравоохранения (руководящие работники, ученицы средней медицинской школы, медицинские сестры), учреждения исправительного воспитания, в общем 353 примера. У всех решителей ($n = 422$) во всех решительских группах ($n = 38$) было реализовано комплексное психологическое исследование. Протекание дискуссии было фиксировано посредством видеозаписи или записи на магнитофонную ленту. После окончания однократного курса, который обыкновенно продолжался от 6 до 7 часов, участвующие в курсе так же, как и перед его началом оценивали свое отношение, мотивы, и такую же оценку проводили и независимые наблюдатели. В нескольких случаях курс был повторен с дальнейшими примерами и был реализован эксперимент с контролем перевода полученных когнитивных навыков и с контролем изменений поведения через несколько месяцев после окончания заседаний. Кроме протекания АСПО определялись его детерминанты и факторы.

Исходным пунктом для оценки эффективности АСПО были знаковые смысловые единицы (ЗСЕ), то есть оригинальные предложения для решения каждого отдельного случая для каждого отдельного решителя. Под понятием оригинальное предложение

мы подразумеваем в смысле когнитивного анализа мыслительное целое выраженное в виде предложения и образующее когнитивное ядро. Здесь дело не в грамматической единице, но в когнитивной единице, которая обыкновенно объединяет одну или несколько грамматических единиц. Это когнитивное ядро, выраженное фразовой единицей, или посредством нескольких целых, является основанием для оценки эффекта группового обучения. Для каждого решителя был сконструирован временной ряд, представленный количеством когнитивных ядер (ЗСЕ) для первой, второй вплоть до одиннадцатой проблемы, причем в когнитивные ядра не были включены повторяющиеся предложения решения проблемы.

Временные ряды были так же трансформированы в индексы, которые выражали колеблющуюся и нарастающую активность отдельных лиц в решении проблем, а именно, от примера к примеру, от проблемы к проблеме. Критерием для расчета индексов была сумма всех ЗСЕ у всех присутствующих решителей для того же примера. Эта сумма выражала стопроцентное решение которого было достигнуто в данной группе.

Индекс активности в решении первой рабочей проблемы первой исследуемой личности равнялся отношению между количеством решений (то есть количеством ЗСЕ) первого лица первого примера и между суммой количества когнитивных ядер всех присутствующих решителей группы.

В интерпретации эффекта АСПО необходимо принимать во внимание так же структуру избранных примеров, их сложность, степень трудности их решения, социально психологическую структуру группы решителей, ее величины, взаимные отношения между решителями, их мотивировку, способность выражаться, практический опыт в руководящей работе, наличие отрицательных факторов и т. д. Эти деятели подвергаются систематическому исследованию, часть результатов приводится в настоящей монографической работе.

Кроме суммы знаковых смысловых единиц (ЗСЕ) из II решенных примеров для каждого решителя, в дальнейшем сумма индексов, то есть долей участия каждого решителя на результатах всей группы решителей в II примерах были использованы для оценки эффективности коэффициенты регрессии линейных уравнений, высчитанные временным по рядам ЗСЕ и по временным рядам индексов ЗСЕ.

Во внимание принималось и оценивалось в каждой группе решителей, как в целом, тренд продолжительности решений примеров и тренд количества выступлений решителей в дискуссиях в одиннадцати примерах. В количественной оценке эффективности АСПО были ЗСЕ далее классифицированы посредством метода постепенной категоризации и было определено частотное колебание каждой категории решений и группы.

Активное социальное программное обучение (АСПО) характерно следующими специфическими признаками:

1. Активное социальное программное обучение (АСПО) относится к группе методов, которые имеют эвристический характер. Поэтому мы его относим к проблемным методам так, как они так же, как и все остальные типы проблемных методов вызывают искание новых информации, новых познаний, использование мыслительных процессов, искание оптимальных или совершенно новых способов решений проблемных, жизненных, школьных или рабочих ситуаций, постижение ранее неизвестных отношений, познание основ явлений. В этом отношении АСПО навязывает на эвристические методы, на проблемное обучение, органически к ним присоединяется так, как у него с ними целый ряд общих знаков.

2. От проблемного обучения АСПО отличается в том, что проблемные методы были, главным образом, применяемы в школах в качестве метода обучения, они были анализированы, главным образом, в дидактической литературе, касались узко сотрудничества (кооперирования) учителя и ученики, то есть различных видов учебных часов, хотя бы часов классических, лабораторных, экскурсий или самостоятельного изучения. АСПО переходит рамки обучения и понимается, как одно из средств образования в течение всей жизни. Применяется не только в школах и в дальнейшем образовании управляющих работников, но и в идею политической области, у молодежи и взрослых.

3. Для АСПО специфично решение современных, только критических, конкретных, противоречивых, конфликтных проблемных ситуаций. Ситуации такого типа были избраны и применены намеренно по нескольким причинам: а) несогласия и их решения принадлежат к важным движущим силам развития лица, групп, коллективов и всего общества, б) многие несогласия в условиях социалистического общества имеют специфический вид, в) некоторые из них принадлежат к пережиткам в сознании людей, которые необходимо активно преодолеть, г) они являются важной составной частью социального стыка, д) они обозначают узкое соединение теории с практикой,

е) содержат в себе сильный мотивирующий элемент так, как узко соприкасаются с каждым отдельным решителем.

4. АСПО ни в коем случае не снабжает решителя готовыми способами, как решить проблемную ситуацию, но только отдельными элементами этого решения, т. е. операциями, частичными социальными навыками. Решитель сначала в группе решителей а позже на рабочем месте выбирает для решения конкретного случая самые подходящие элементы и при помощи их соединения, варьирования и комбинирования образует соответствующий план, программу действий и стратегию решений.

В настоящей монографии описаны и интерпретированы изменения динамики групп решителей и процессуальная сторона АСПО, а именно с точки зрения количественной и качественной.

На основании подробного анализа полученных данных была сконструирована:

1. общая модель реляционных циклов, (1977) в которой считается решение каждой отдельной проблемы, как один реляционный цикл, который состоит из трех основных этапов, (информационного, подготовительного и дискуссионного) из которых дискуссионное решение в группе образует последующие и обратные связи;
2. шесть глобальных и шесть детерминистических детальных моделей (1978, 1981), в которых оперируется с возможностью нулевой, сплошной постоянной и различно, по степеням, установленной потерей информации и под влиянием этой разной потери информации в течение решения программных ситуаций на результирующий эффект. В то время, как в глобальной модели принимается во внимание проблема в виде единицы, в детальных моделях она принимается в виде знаково смысловой единицы (ЗСЕ);
3. стохастическая модель на базе информационных токов (1980), у которой основные входные данные были расширены на применение переменных факторов личности, которые обозначают способность отдельного лица решать в группе проблемные ситуации на основании определенной группы свойств;
4. специализированная информационно стохастическая модель АСПО (1980, 1982, 1983). Эта модель заключает в себе условия и обобщение отношений, которые оказались важными при анализировании детерминантов АСПО. Эта модель состоит из пяти блоков и исходит из функциональной системы деятельности Лингарта. Вступлением является стимуляция (S), выражающая отношение решителя к АСПО, и к нему относятся параметры АСПО и переменные факторы личности, разработка приобретенных информаций на основании собственного предыдущего опыта. Блок А (рецептор) обозначает встречу стимулов импульса с обратными связями из общего рабочего предмета, оценивание стимуляции, влияние остальных решителей выраженное обратными связями. Блок центральной интеграции (CI) обозначает дальнейшую компарацию (сравнение) и интеграцию, заключает в себе часть блока плана деятельности и программы деятельности, применение алгоритмов решений, точки зрения мотивировки решителей, их оценочную систему, объединение оцениваемых стимулов из рецептора А с оцененным применением алгоритмов решений. Блок мотивирования был объединен с блоком планов деятельности. Из блока О вступают в систему информации о результате центральной интеграции и планах деятельности. Ответы находятся под влиянием результатов сравнения способов решений с намерениями решителя. Согласие вызовет генерирование ответов в общем рабочем предмете а несогласие вызовет применение следующего алгоритма решения. Блок общего рабочего предмета (SP) заключает в себе связи между решителями, средствами вступлений и выступлений, социальный стык с ответами остальных решителей и т. д. В этой модели не решен вопрос выбора единицы информации, математическое выражение характера кода (человеческой речи) передаваемой информации, трудность решаемых заданий и пределы действительности модели.
5. пятифазная и шестифазная модели АСПО (1969, 1978).

Кроме приведенных моделей была, как результат анализа, сформулирована гипотеза об облегчающем действии свойств личности, которые возникают и развиваются в течение социального стыка с людьми, в их организмовании и во влиянии на них в процессе управления. В конце концов были исследованы некоторые из специфических факторов, которые сотрудничают в изменениях социальных отношений, взглядов и оценок и была выражена гипотеза выбора освоения и фиксирования социального опыта на основании решений противоречий.

Предлагаемая монография не решает проблематику активного социального программного обучения (АСПО) во всей ее полноте, но только избранные вопросы этого социального мультифакториального условного явления. В этой области было собрано много новых сведений, было сформулировано много теоретических приемлемых

исходных точек зрения, сконструированы модели, проведено ограничение исходных категорий и основных взглядов и было реализовано большее количество практических научных исследований. Были созданы главные предпосылки для практических применений в крупном масштабе в рамках нашего чехословацкого проекта продолжения образования в течение всей жизни. Уже несколько лет у нас, в Чехословакии, происходит интенсивное развитие продолжения образования в течение всей жизни. В работе пропагандистов и в воспитательно образовательном процессе и активизационные методы применяются исключительно, на практике преобладают классические формы чтения лекций, дискуссии после лекции характеризуются пассивным характером. Активизирующие методы известны, но на практике они применяются совершенно редко потому, что они требуют гораздо более продолжительной и специализированной подготовки, чем лекция проведенная классическим способом. Лекция принадлежит к первому и менее всего эффективному способу воздействия. Гарвардский метод случая более эффективен, экономические игры в ряду занимают третье место, брейторминг четвертое место а метод Гордона и Пигорса гораздо более эффективны, чем предыдущие активизирующие приемы. Групповое решение проблемы и экономические игры с эвристическим решением принадлежат к более всего эффективным активизирующим методам. Все эти способы, конечно, требуют применения мотивирующего влияния на слушателей. Эти методы уже настолько разработаны, особенно метод активного социального программного обучения, что их можно применять на практике. Результаты наших экспериментов показали, что их применение эффективно. В изучении детерминантов АСПО и в поисках еще более точных способов оценивания эффективности мы считаем необходимым работы продолжать.