

## КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*А.В. Быкова*

*Федеральное Государственное Бюджетное Образовательное Учреждение Высшего Профессионального, Самара, Россия, 147390@mail.ru*

Abstract. In article specificity of formation of subjects in educational process is analysed. Historical aspects of occurrence of an educational situation and a role of socially-psychological processes in it are considered. The maintenance of educational process is presented in the form of sequence of the social situations developing it of participants.

Образование задает цель, смысл и содержательное наполнение образовательному процессу. Однако специфика образовательного процесса выражается и собственными движущими силами. К числу таких движущих сил относится взаимодействие между его субъектами. В высшем образовании на характер взаимодействия влияет, прежде всего, потребность в формировании субъекта профессиональной деятельности, что в свою очередь невозможно без изменения личностной и профессиональной позиции его участников. С социально-психологической точки зрения речь идет о специфической базовой ситуации – ситуации, когда один человек (студент) заявляет о своем желании занять «взрослую позицию» – позицию профессионала в определенной сфере социума. Начинается путь, основное содержание которого адекватно выражается понятием субъективации.

В рамках парадигмы социальных ситуаций рассмотрены ключевые для нашей темы проблемы относительной роли «субъекта» и «образовательной ситуации» в естественном описании существенных закономерностей. Были выявлены закономерности того, как участники ориентируются и строят свое поведение в ситуации. Закономерностям формирования естественных категорий посвящен цикл работ Н.Кантор, У.Мишел и Дж.Шварц [1]. В большинстве работ естественное описание экспериментальных и естественных ситуаций не происходило вокруг концептов «субъект» или «ситуация». По мнению авторов, наиболее богатые, жизненные и полезные когнитивно-социальные структуры, скорее всего, сложны по своей природе; являются «амальгамами обобщений» относительно концептов «люди-в-ситуациях» или «жизненные цели-которые-я-имею-в-ситуациях» или «сценарии-для-поведения-в-ситуациях» [1, с. 39]. Полученные теоретически значимые результаты в рамках социально-психологической концепции приобретают статус теоретического положения о том, что образовательный процесс как ситуация развития его участников всегда реализуется как синтез событийной социальности и культурного содержания субъективного мира его участников. Динамика этого содержания составляет объективную основу процессов становления субъекта профессиональной деятельности.

Формы синтеза событийной социальности и культурного содержания субъективного мира задаются вычленением из процесса социализации его развивающих сторон. При этом мы должны помнить о том, что социальность является существенной стороной процесса, поэтому социально-психологическая сторона происходящего будет играть ведущую роль в процессах личностного развития.

Первичные отношения в образовательной ситуации развития создаются отношением:

1. «вновь входящего» участника, студента к другим студентам (как студентам);
2. к субъектам культуры (преподаватель как профессионал);
3. к субъектам социума (преподаватель как работник вуза).

Это отношение осуществляется в сознании как взаимоотношения «я пока не субъект – преподаватель как субъект». Это первичное противоречие сохраняется вплоть до окончания обучения, до собственной профессионализации.

Выдвигая на первый план субъектные отношения, можно отметить, что вторичный уровень отношений является отношением управленческим. Здесь происходит управление образовательными событиями. В создании управленческих структур образовательного процесса участвуют все заявленные субъекты. Создаётся многомерная управленческая паутина связей, которая и движет образовательную ситуацию. Организуемые события управляются субъектно, однако, конечное состояние образовательного процесса не может быть определено, даже если все субъекты договорятся проводить согласованную политику в образовательных событиях.

В этих событиях происходит рождение нового субъекта. И этот субъект всегда вносит элемент нового. Он рождается в ответ на социокультурную проблемную ситуацию и реализуется как решение социокультурных проблем. Управляемый характер образовательного процесса обеспечивается на следующем уровне протекания ситуации.

Наличие третьего уровня – рефлексивного управления, не является очевидным, поэтому приведем доводы в пользу его необходимости. Если бы ситуация могла объектно управляться, то не понадобился бы третий уровень. Однако объектное управление невозможно по принципу. Во-первых, как мы уже рассмотрели ранее, в ситуации участвуют субъекты, которые ведут свою игру и управленец должен бы получить о них полное объектное описание, что невозможно, если он заинтересованное лицо. Во-вторых, описание даваемое участником сильно зависит от событий, значимость которых заранее предсказать невозможно. Наконец, объектный управленец по отношению к другим субъектам является одноуровневым игроком, против которого может вестись отдельная игра. На сегодняшний день мы знаем один способ не-объектного управления – рефлексивное управление. Тем самым мы задаем третий и последний уровень описания ситуации развития - рефлексивное описание ситуации.

На уровне рефлексии описываются не всякие ситуации, а только те в которых рефлексивность становится центральным принципом самоорганизации, в функцию рефлексивности входит саморазвертывание событий в ситуацию. С точки зрения принципов социокультурного проектирования любой уровень системы (подсистемы, надсистемы) может рассматриваться как точка отсчета рефлексивных процессов. Рефлексирующие системы могут рассматриваться как системы, действующие в горизонте вырабатываемых перспективных линий. Эти линии создают зоны ближайшего отказа, аналог зоны ближайшего развития по Л.С. Выготскому. Мы понимаем рефлексивность как способность культурного субъекта «знать» и «занять позицию в социальности», «стать в позицию исследователя» (в культуре), наблюдателя как по отношению к своим действиям, своим мыслям, так и к действию других «персонажей», к их мыслям. За счет познавательной и акторной ориентации на свои и других «обыденные когниции» «личностные конструкты» субъект (в том числе и исследователь) имеет возможность найти метод рефлексии и выявить рефлексивные процессы при взаимоотношениях объектов в исследовании образовательного процесса.

Соответственно с управленческой точки зрения рассмотренная ситуация реализуется как социокультурная технология образования. В рамках такой технологии создаётся образовательная ситуация в которой действуют студенты и преподаватели и совместное действие которых в рефлексивно организованных процессах общения и социального действия создаёт субъектность как психическое явление и как социальную и культурную данность качественных аспектов образовательной системы.

В заключение рассмотрим методические аспекты предложенной интерпретации понятия образовательного процесса. По существу мы выявили целый пласт в системе образования, к которому приложимы именно социально-психологические подходы. Многолетний опыт исследования социальной ситуации позволил систематизировать инструментарий адекватный исследованию социально-психологических процессов субъективации. К числу эффективных и эвристичных нами отнесены методы, разработанные в рамках парадигмы социальной ситуации:

1. различные статистические методы (факторный и кластерный анализ, многомерное шкалирование), с помощью которых обрабатывается массив эмпирических данных с целью их группировки по небольшому числу измерений: отсюда название этой группы n-мерный анализ;

2. методы, разработанные в рамках категориального подхода включают опрос, наблюдения, интервью, эксперимент, ролевые игры и т. п.; данные методы выявляют структурные элементы ситуации и позволяют построить ее детальную картину;

3. методы, применяемые для исследования конкретных явлений, например альтруизма и конформности (сочетание лабораторного и естественного эксперимента).

4. методы, с помощью которых исследуется восприятие физической среды (пространства, времени, последовательности событий);

5. методы, разработанные в рамках экологического подхода для анализа восприятия значимых характеристик не только физической, но и социальной среды;

6. методы, разработанные в рамках этногенетического подхода, в сочетании с методами объективной регистрации (видео- и магнитофонная запись) социального взаимодействия для последующего сопоставления этих данных с материалами, получаемыми в субъективных отчетах участников взаимодействия [2, с. 288].

В целом среди наиболее важных положений разрабатываемого социокультурного подхода к образовательному процессу мы выделяем положение о том, что образовательный процесс в его узком значении является процессом взаимодействия участников образовательной системы, который направлен на возникновение, образование личности, а если быть точнее, то субъектного ядра личности. Образовательный процесс есть по существу ситуация развития всех участников образовательной системы [3]. Он реализуется как социокультурная система ситуаций формирования субъектности личности, имеет набор фундаментальных элементов (представляющей собой особым образом организованный многоуровневый комплекс фундаментальных элементов взаимодействия) социокультурной технологии образования, совместное действие которых в рефлексивно организованных процессах общения и социального действия создаёт субъектность как психическое явление, как социальную и культурную данность качественных аспектов образовательной системы. Мы даем описание социально-психологической реальности образования как состоящей из базового социально-психологического уровня статусно-иерархических взаимодействий, и уровня смыслового (сначала понимающего, а затем рефлексивного) общения её субъектов.

#### *Литература*

1. Cantor N., Mishel W., Schwartz J. Social knowledge: Structure, content, use and abuse // Hastorf A., Isen A. (eds.) Cognitive social psychology. Holland, 1982.
2. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М.: Наука, 1999. – 448 с.
3. Быкова А.В. Социально-психологическая концепция образовательного процесса в вузе. Самара.: СамГТУ, 2010. – 432 с.