

Некоторые аспекты принятия и выполнения учебных задач

Селиков Ю. Н.,

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры оперативной психологии Института переподготовки и повышения квалификации сотрудников ФСБ России (г. Санкт-Петербург)



Статья посвящена проблеме принятия и выполнения учебной задачи в условиях коллективно-распределенной деятельности в контексте педагогической психологии на примере военных специальностей (74 матроса ВМФ РФ и 6 офицеров). В качестве методологической основы избрана концепция социально-генетической психологии В. В. Рубцова. Исследование позволяет сделать вывод, что содержание взаимодействия участников деятельности связано с взаимным учетом личностно-деятельностных характеристик. Субъективные модели, опосредствующие выполнение учебной задачи, обусловлены объективными обстоятельствами выполнения задания, личностными особенностями и межличностными отношениями «авторов» этих моделей. Предложена схема анализа субъективных моделей.

Ключевые слова: социально-генетическая психология, групповая динамика, эмоциональная напряженность, коллективно-распределенная учебная деятельность, субъект деятельности.

В настоящее время задачи, возникающие при освоении новой профессии, постоянно усложняются. Это определяется как их важностью для человека, так и многоаспектностью. Часто они решаются чрезмерно эмоционально, основываясь на жизненном опыте и интуиции, без выявления при множестве вариантов реше-

ния оптимального и рационально обоснованного.

Для одних видов профессиональной деятельности ошибки при решении задач «подобным» образом не приводят к негативным последствиям, для других же, напротив, роль личностного компонента и способность адекватно принимать, оцени-

вать и решать задачи в условиях эмоциональной напряженности приобретают первостепенное значение, а в ряде случаев – и единственно верное, обеспечивающее сохранность здоровья и даже жизни.

Указанное выше позволяет говорить об актуальности исследований, направленных на уяснение моделей принятия и выполнения задач в условиях коллективно-распределенной деятельности при сопутствующем факторе эмоциональной напряженности. Такие исследования позволяют осуществить поиск путей обеспечения безопасности деятельности в сложных условиях за счет эффективного использования психологического ресурса самих участников.

Согласно концепции социально-генетической психологии В.В. Рубцова, совместная деятельность выступает средством специфического опосредствования предметных и операциональных компонентов действия, т.е. генез познавательного действия определяется способами взаимодействия участников совместной деятельности, характеризующими форму ее организации. При этом осознание собственной деятельности представляет собой диалог между двумя деятельностями: основной деятельностью и деятельностью по познанию ее структуры (цели, предмета, средств, составляющих, продукта). То, что будет составлять внутренний план и основу деятельности, первоначально выступает во внешней, социальной форме. Рефлексия предполагает проведение субъектом деятельности особого анализа тех субъективных моделей определенной ситуации, в том числе профессиональной, которые складываются как у него самого, так и у других участников данной ситуации [8]. Все эти положения социально-генетической психологии, получившие свое развитие, прежде всего, применительно к психологии дошкольного и школьного образования, применимы в отношении генеза других психических функций (интеллектуальных, личностных и эмоциональных), а также других возрастных этапов (включая взрослых) [8].

Особый интерес представляет использование данной концепции для анализа учебной деятельности в условиях эмоциональной напряженности. В отечественной психологии групповая динамика рассматривается на основе принципа деятельности, который выступает в качестве научной парадигмы [1; 2; 5; 6].

Рассмотрение проблем групповой активности, лидерства, личностного развития в группе, анализируемых в рамках отечественной социальной психологии, убеждает, что принцип деятельностного опосредствования является мощным методологическим инструментом, позволяющим решать традиционные проблемы социальной психологии, а также ставить новые. Лейтмотивом данного принципа является положение, что характер и особенности коллективной деятельности определяют протекание психических процессов отдельного индивида – участника коллективной деятельности. Особенностью ряда профессий является протекание деятельности в условиях эмоциональной напряженности. Большинство психологических исследований эмоциональной напряженности посвящено анализу функциональных состояний и психологических процессов у отдельно взятого индивида [3; 4; 10].

В своих работах В.В. Рубцов рассматривает кооперацию действий участников совместной деятельности как источник новой психической функции [7]. Совместная деятельность выступает средством специфического опосредствования предметных и операциональных компонентов действия [9]. Основой происхождения познавательного действия являются рефлексивно-содержательный анализ участниками самой формы строящихся совместных действий и последующее планирование адекватных предметному содержанию объекта новых форм организации совместной деятельности [9].

Все эти положения социально-генетической психологии, получившие свое развитие применительно к психологии дошкольного и школьного образования, могут быть распространены на генезис дру-

гих психических функций, а также на другие возрастные этапы (включая взрослых). Обязательным условием такого переноса является наличие актуального генезиса той или иной психической функции, той или иной деятельности. В качестве такой деятельности выступает, например, профессиональная деятельность военного в экстремальной ситуации и в условиях группового взаимодействия.

Основной проблемой настоящего эмпирического исследования явилось решение вопроса – каким образом в процессе взаимодействия членов профессионального военного коллектива происходит выработка помехоустойчивости и безотказности для работы в экстремальных ситуациях. Указанная проблема позволила сформулировать и выдвинуть следующую гипотезу: действия участников коллективной учебной деятельности определяются построением субъективных моделей, адекватно отражающих элементы этой деятельности. Такие субъективные модели обусловлены, с одной стороны, логикой коллективной деятельности и, с другой стороны, личностными особенностями и межличностными отношениями обучаемых.

Цель исследования – установление сущности конструкта взаимодействия членов профессионального военного коллектива, в котором происходит формирование эмоционально-личностного компонента психологической организации бойца.

При достижении основной цели исследования решалась задача – показать сущность процессов коллективно-распределенной деятельности и их особенности применительно к воинским коллективам.

Методика и экспериментальный план исследования. Исследование проводилось в декабре 2002 г. в воинских частях Военно-Морского флота РФ. Испытуемыми выступали матросы срочной службы (74 чел.) и их командиры (6 чел.) – команды четырех боевых кораблей.

В первой половине дня матросы отрабатывали определенное учебно-боевое задание, в котором наиболее важным компо-

нентом выступала слаженность внешних практических действий, выполняемых с техническими объектами. Затем, во второй половине дня, матросы участвовали в психологическом исследовании.

В качестве метода исследования применялись психологические тесты, анкетирование и экспертные оценки. В опросник А (25 пунктов) и Б (28 пунктов) включены вопросы, сформулированные от первого лица и предполагающие ответы в соответствии со шкалой Лайкерта, состоящей из пяти позиций: «совершенно верно», «скорее всего, да», «трудно сказать», «скорее всего, нет», «совершенно неверно».

Опросники для матросов:

А) «Понимание учебно-боевой задачи» (*Фактор «личная роль»*: личная обращенность приказа; ориентированность задания на персональную роль исполнителя; ориентированность задания на ответственность исполнителя. *Фактор «четкость приказа»*: четкость и ясность постановки приказа командиром; восприятие приказа, как логично отданного и координированного. *Фактор «личностное принятие»*: степень личностного принятия приказа командира исполнителем; ориентированность исполнителя на содержание приказа, а не на возможные негативные санкции. *Фактор «личное мнение о приказе»*: внутреннее несогласие матроса с процедурой выполнения задания).

Б) «Самооценка выполнения учебно-боевой задачи» (*Фактор «включенность в групповую работу»*: степень взаимодействия данного матроса с другими членами группы; слаженность групповых действий. *Фактор «возникновение проблем»*: следование договоренности между исполнителями; возникновение трудностей. *Фактор «отступление от плана»*: личная необходимость при выполнении задачи выйти из предварительно намеченного плана действий (для уточнения, дополнительного осмысливания). *Фактор «удовлетворенность выполнением задачи»*: личная удовлетворенность от выполнения групповой задачи; удовлетворенность от ощущения решения проблемы.).

В качестве оценок в остальных опросниках использовалась шкала Лайкерта: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»:

В) «Оценка действий старшего матроса при выполнении учебно-боевой задачи» («Готовность понять мнение своих подчиненных», «Готовность признать свои ошибки», «Понимание учебно-боевой задачи», «Справедливость по отношению к своим подчиненным», «Умение вести себя корректно (вежливо) по отношению к своему командиру», «Умение вести себя корректно (вежливо) по отношению к своим подчиненным», «Умение давать четкие указания своим подчиненным», «Умение принимать правильные решения в необычной обстановке», «Четкость управления действиями своих подчиненных».

Г) «Оценка действия матроса при выполнении учебно-боевой задачи» («Координация действий с другими членами группы», «Понимание указаний, которые ему даются во время выполнения учебно-боевой задачи», «Следование инструкциям командира», «Умение давать указания другим членам группы», «Умение действовать в необычной обстановке», «Четкость действий»).

Опросники для командиров:

Д) «Оценка действия матроса при выполнении учебно-боевой задачи» («Четкость действий», «Координация действий с другими членами группы», «Следование инструкциям командира», «Умение действовать в необычной обстановке», «Умение давать указания другим членам группы», «Понимание указаний, которые даются во время выполнения учебно-боевой задачи»).

Е) «Оценка действий старшего матроса при выполнении учебно-боевой задачи» («Четкость управления действиями своих подчиненных», «Умение давать четкие указания своим подчиненным», «Справедливость по отношению к своим подчиненным», «Понимание учебно-боевой задачи», «Готовность понять мнение своих подчиненных», «Готовность признать свои ошибки», «Умение принимать правильные

решения в необычной обстановке», «Умение вести себя корректно (вежливо) по отношению к своим подчиненным», «Умение вести себя корректно (вежливо) по отношению к своему командиру».

В качестве стандартизированных психологических тестов использовались «16-факторный личностный опросник Р.Б. Кетелла» и «Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири».

Проводилось несколько серий исследования. Сначала решалась задача определения структуры субъективного восприятия учебно-боевого задания и его выполнения. Во второй серии решалась задача выявления степени зависимости субъективного восприятия учебного задания и его выполнения от личностных особенностей субъекта. В третьей определялись взаимозависимости субъективного восприятия учебно-боевого задания и его выполнения, с одной стороны, и восприятия выполнения данного задания другими членами коллектива, включенными в решение данной задачи. В четвертой серии ставилась задача выявления различий в особенностях восприятия учебного задания и его выполнения в разных командах.

Результаты исследования и их обсуждение. При решении первой задачи – определение особенностей субъективного восприятия учебного задания и его выполнения – в основу положен анализ структуры субъективных представлений обучающегося о самом задании и о той степени, с которой его удалось выполнить. Использовались опросники «Понимание учебно-боевой задачи» (А) и «Самооценка выполнения учебно-боевой задачи» (Б).

Опросник А предлагался 52 матросам после отработки ими учебно-боевого задания. Полученные данные обрабатывались при помощи факторного анализа методом главных компонентов с последующим варимакс-вращением. Наиболее оптимальным оказалось четырехфакторное решение, позволяющее объяснить около 55 % вариативности полученных ответов.

При анализе субъективной модели учебно-боевого задания определено, что

оценивание задания осуществляется по ряду основных, наиболее значимых и наиболее часто используемых параметров: персональной обращенности задания, его ясности, личной принятости и наличию собственного мнения.

Процедура получения и обработки данных по опроснику Б, аналогична только что описанной, где выступали те же матросы (52 чел.).

При проведении факторного анализа опросника Б определено наиболее информативное решение, предполагающее выделение четырех факторов, объясняющих 50 % вариативности ответов.

При анализе субъективной модели выполнения группового учебного задания определено, что среди основных параметров фигурируют: степень включенности в групповую работу, возникновение общих проблем, личное отступление от намеченных планов, удовлетворенность от выполнения задания.

На основании указанных данных открылась возможность установить, есть ли связи между тем, как понимается задание, и тем, как оценивается его выполнение. В ходе проведения корреляционного анализа (с использованием коэффициента корреляции по Пирсону) получена матрица корреляций, анализ которой позволяет сделать вывод, что статистически значима лишь одна связь между наличием личного мнения о выполнении приказа, с одной стороны, и личным отступлением от ранее намеченного плана, с другой. Это подтверждает, что:

1) в центре внимания (а также в плане воспоминаний) субъекта деятельности находится, прежде всего, содержание его собственной деятельности;

2) нельзя исключить, что субъектом деятельности проводилась вторичная интерпретация запомненных эпизодов получения и выполнения приказа, и мнение о параметрах приказа окончательно формировалось на заключительных этапах, когда в наличии был показатель результативности деятельности (и открывалась возможность для рационализации или проекции как механизмов психологической защиты).

Все вместе это указывало на необходимость перехода от исключительно субъективных моделей групповой учебно-профессиональной задачи к объективным показателям. Такой переход был реализован в следующих сериях исследования.

Так, во второй серии решалась задача выявления личностных детерминант восприятия задачи и оценки ее выполнения. Для этого проведен корреляционный анализ связей параметров, полученных с помощью опросников А и Б, с одной стороны, и личностных характеристик и межличностных отношений исполнителей, выявленных с помощью «16-факторного личностного опросника Р.Б. Кетелла» и «Методики диагностики межличностных отношений Т. Лири», с другой стороны.

В результате анализа обнаружено, что восприятие задачи исполнителем зависит от его личностных особенностей. Так, восприятие в приказе его личностной адресации зависит от таких устойчивых личностных особенностей исполнителя, как «честолюбие» (шкала L в опроснике Р.Б. Кетелла; $r = 0,50$; $p < 0,01$) и отсутствие «мечтательности» (M ; $r = -0,49$; $p < 0,01$). Ориентированность исполнителя на четкость приказа отрицательно связана с «оживленностью» (F ; $r = -0,45$; $p < 0,05$) и «уровнем интеллекта» (B ; $r = -0,47$; $p < 0,05$). Личностное принятие приказа обусловлено, с одной стороны, высоким уровнем «эмоциональной устойчивости» (C ; $r = 0,55$; $p < 0,01$) и «самоконтроля» (Q_3 ; $r = 0,48$; $p < 0,01$) и, с другой стороны, низким уровнем «перегруженности проблемами» (Q_4 ; $r = -0,45$; $p < 0,05$). В плане межличностных отношений выявлена зависимость такого параметра принятия задачи, как личная роль «авторитаризма» ($r = 0,53$; $p < 0,05$) и отсутствия «подозрительности» ($r = -0,57$; $p < 0,05$). Субъективная модель самооценки выполнения учебной групповой задачи также связана с личностными особенностями исполнителя. Так, включенность в групповое выполнение задачи связана с уровнем «самоконтроля» (Q_3 ; $r = 0,48$; $p < 0,01$); при снижении самоконтроля вероятней слабая включенность в

коллективную работу. Возникновение проблем связано с повышением «рациональности общения», «дипломатичности» (N ; $r = 0,39$; $p < 0,05$) и понижением «уровня интеллекта» (B ; $r = -0,59$; $p < 0,01$). Отступление от первоначального плана в выполнении задачи обусловлено повышением «доминантности» (E ; $r = 0,45$; $p < 0,05$), а степень удовлетворенности выполнением задачи обусловлена снижением «уровня самообвинений» (O ; $r = 0,56$; $p < 0,01$). Последняя зависимость очень важна для организации обучения: чем меньше обучающий использует негативные санкции, тем большее удовлетворение испытывает обучаемый. Включенность в групповую работу зависит от характера межличностных отношений: она тем более выражена, чем менее «подозрительным» ($r = -0,59$; $p < 0,01$) и «зависимым» ($r = -0,47$; $p < 0,05$) является субъект взаимоотношений.

Таким образом, указанные результаты свидетельствуют, что вне зависимости от объективных особенностей полученного приказа и его выполнения, на субъективные оценки исполнителями существенно влияют их личностные особенности и характер общения.

В третьей серии анализировались экспертные оценки, выносимые обучаемому его командиром и другими обучаемыми. Для этого разработано два опросника Г и Д. Они выступили средством экспертной оценки действий матросов, у которых в первой и второй сериях исследования анализировались субъективные модели групповой учебной задачи. Опросник Г адресовался матросам (непосредственным исполнителям) и старшим матросам (руководителям групповой отработки задания). Опросник Д заполнялся командирами, которые отдавали приказы и следили за правильностью выполнения задания. Массивы данных по каждому опроснику проводились через процедуру факторного анализа методом главных компонент с последующим варимакс-вращением.

Каждый матрос оценивался тремя экспертами-матросами. С помощью факторного анализа выявилась высокая степень

однообразия ответов на все пункты опросника. На всем массиве ответов выделен один фактор, объясняющий около 70 % вариативности ответов. Это означает, что в ситуации, которая предполагает оперативные действия в трудных обстоятельствах, происходит только интегральная оценка другого человека, не предполагающая какой-либо детализации. Подобная факторная структура позволяла обрабатывать данный опросник и по отдельным пунктам, и выводя интегральный показатель, представляющий собой сумму баллов по всем пунктам. По опроснику Е содержательно аналогичному опроснику для матросов, проводили экспертную оценку и командиры. Выделен один фактор, объясняющий около 65 % вариативности ответов, что позволяло обрабатывать данный опросник с учетом интегрального показателя. Опросники В и Е дали возможность сопоставить, с одной стороны, самооценочные суждения матроса о понятности приказа и эффективности его выполнения и, с другой стороны, оценку его действий другими субъектами учебной ситуации (матросами и командиром). Обработка материалов опросника показала, что из различных параметров понимания учебно-боевой задачи наиболее существенно связан с экспертными оценками параметр наличия личного мнения о выполнении приказа: чем более было выражено личное мнение матроса о полученном приказе, тем хуже этот матрос оценивался командиром ($r = -0,44$; $p < 0,01$); чем более четким воспринимался приказ матросом, тем больше была вероятность его положительной оценки другими матросами по критерию адекватности его действий в экстремальных ситуациях ($r = 0,36$; $p < 0,05$). Из параметров самооценки выполнения приказа наиболее существенно связаны с экспертными оценками два параметра – возникновение проблем и отступление от первоначального плана: чем больше было проблем (по субъективному мнению матроса) и чем больше было у него отступлений от ранее намеченного плана, тем хуже он оценивался другими матросами ($r = -0,35$; $p < 0,05$). Оценка его

командиром также связана с показателем включенности матроса в групповую работу: при большей включенности оценки командира более положительны ($r = 0,36$; $p < 0,05$).

Сама позиция эксперта также взаимосвязана с той субъективной моделью, при помощи которой он, как субъект учебной деятельности, описывает конкретную учебную ситуацию: оценки, которые даются другим, связаны с параметрами восприятия задачи и самооценки ее выполнения. При этом наиболее значимо проявляется следующая закономерность: оценки других членов учебной группы, вместе с которыми осуществлялось выполнение учебной задачи, тем выше (благожелательней), чем меньше в задаче делается акцент на негативном санкционировании ($r = 0,40$; $p < 0,05$) и чем больше была личностная включенность в групповую деятельность ($r = 0,46$; $p < 0,05$).

В четвертой серии решался вопрос о том, может ли различие в субъективных моделях групповой учебной задачи выступать критерием при описании учебных групп, существенно отличающихся по своему социально-психологическому статусу. Для решения этого вопроса сравнивались (по t -критерию Стьюдента) две команды: одна – корабля А, стоящего на боевом дежурстве (18 чел.), другая – корабля Б, постоянно находящегося в базе (15 чел.). При этом использовались все психологические методики исследования.

Выявлены существенные различия, которые важны для выполнения деятельности и связаны не с личностными особенностями, а с субъективными моделями: для команды «А» характерны более высокие оценки командиром готовности матросов к взаимодействию («умение давать указания другим членам группы») ($t = -2,38071$; $p < 0,05$) и меньшая выраженность проблем как параметр самооценки выполнения команды ($t = 3,219928$; $p < 0,01$).

Полученные данные позволили сформулировать следующие выводы.

1. В результате анализа, проведенного на основе методологии коллективно рас-

пределенной деятельности, процессов учебной деятельности в воинских коллективах установлено, что центральное содержание взаимодействия связано со взаимным учетом личностно-деятельностных характеристик участников данной деятельности.

2. Разработана принципиальная схема анализа особенностей субъективных моделей групповой учебной задачи.

3. Структура субъективной модели принятия учебного задания включает следующие характеристики: персональная адресованность задания, его ясность, личностное к нему отношение и наличие собственного мнения. Структура субъективной модели выполнения учебного задания включает следующие характеристики: степень включенности в групповую работу, содержание общих проблем, личное отступление от намеченных планов, удовлетворенность от выполнения задания.

4. Установлено, что субъективные модели, опосредствующие выполнение учебной задачи (на примере отработки боевого задания), обусловлены не только объективными обстоятельствами выполнения задания, но также личностными особенностями и межличностными отношениями «авторов» этих моделей: акцент на личностной адресации приказа зависит от таких устойчивых личностных особенностей исполнителя, как честолюбие и рационализм; ориентированность на четкость приказа связана с ригидностью и снижением уровня интеллекта; личностное отношение к приказу обусловлено высоким уровнем эмоциональной устойчивости и самоконтроля и низким уровнем перегруженности проблемами.

Выявленные психологические особенности, а также соотнесенность их с объективными показателями условий решения учебно-профессиональной задачи предоставляют возможность психолого-педагогического сопровождения и управления профессиональной деятельностью человека в напряженных экстремальных ситуациях ее осуществления.

Литература

1. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека. М., 1992.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
3. Дьченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. Минск, 1985.
4. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М., 1983.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
6. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. М., 1973.
7. Рубцов В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4.
8. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных учебных действий у учащихся в процессе обучения. М., 1987.
9. Рубцов В. В. Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. № 3.
10. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979.

Some aspects of accepting and fulfilling learning tasks

Yu. N. Selikov,

candidate of psychological science, assistant professor of the chair of tactical psychology in St' Petersburg's FSS Institute of retraining and in-service education

The article deals with the problem of accepting and fulfilling a learning task in conditions of a collective shared activity in the context of pedagogical psychology instantiated by military specialties (74 seamen of the MNF of RF and 6 sea officers). The concept of socio-genetic psychology by V. Rubtsov was used as a methodological ground of the study. The research conducted makes it possible to conclude that the content of the participants' interaction is closely connected with the exchange of features relating both to their personality and activity. The subjective models, mediating the fulfillment of a learning task, result from the objective conditions in which the task is fulfilled as well as the personality peculiarities and interpersonal relations of the «authors» of these models. The article contains the schema of analyzing these subjective models.

Keywords: socio-genetic psychology, group dynamics, emotional tension, collective shared activity, subject of activity.

References

1. Bodalev A. A. Vospriyatie i ponimanie cheloveka. M., 1992.
2. Vygotskij L. S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij. M., 1960.
3. D'chenko M. I., Kandybovich L. A., Ponomarenko V. A. Gotovnost' k dejatel'nosti v naprjazhennyh situacijah. Psihologicheskij aspekt. Minsk, 1985.
4. Kitaev-Smyk L. A. Psihologija stressa. M., 1983.
5. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.
6. Rubinshtejn S. L. Problema sposobnostej i voprosy psihologicheskoi teorii // Problemy obvej psihologii. M., 1973.
7. Rubcov V. V. Rol' kooperacii v razvitii intellekta detej // Voprosy psihologii. 1980. № 4.
8. Rubcov V. V. Organizacija i razvitie sovместnyh uchebnyh dejstvij u uchashihsja v processe obuchenija. M., 1987.
9. Rubcov V. V. Sovmestnaja dejatel'nost' kak problema geneticheskoi psihologii // Psihologicheskij zhurnal. 1989. № 3.
10. Sel'e G. Stress bez distressa. M., 1979.