

3. Curley J. P., Jensen C. L., Mashoodh R., Campagne F. A. Social influences on neurobiology and behavior: epigenetic effects during development // *Psychoneuroendocrinology*. 2011. N 36. P. 352–371.

4. Evans E., Tovee M. J., Boothroyd L. G., Drewett R. F. Body dissatisfaction and disordered eating attitudes in 7- to 11-year-old girls: testing a sociocultural model // *Body Image*. 2013. N 10. P. 8–15.

5. Fergusson D. M., Horwood L. J., Lynskey M. T. Childhood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood, II. Psychiatric outcomes of childhood sexual abuse // *J. Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 1996. N 35. P. 1365-1374.

6. Franzen P. L., Buysse D. J. Sleep disturbances and depression: risk relationships for subsequent depression and therapeutic implications // *Dialogues Clin. Neurosci*. 2008. N 10. P. 473–481.

7. Kaslow N., Rehm L. P., Pollack S. L., Siegel A. W. Attributional style and self-control behavior in depressed and nondepressed children and their parents // *J. Abnorm. Child Psychol*. 1988. N 16. P. 163–175.

УДК 37.022

*Е. А. Страдина (Ярославль, Россия)  
Ярославский государственный педагогический университет  
им. К. Д. Ушинского*

### **Образовательная технология «обучение действием»**

В статье представлено обсуждение методологических, дидактических и методических основ образовательной технологии «обучение действием». Обосновывается необходимость обучения на современном этапе через непосредственную практическую деятельность и решение конкретных профессиональных проблем.

**Ключевые слова:** обучение действием, группа, непрерывное образование, спираль обучения, образовательная технология

В современной парадигме профессионального образования в качестве ключевого фактора обучения рассматривается не просто освоение нового знания, но и его генерирование. Связано это в том числе с тем, что образование – это открытая система, находящаяся в постоянном взаимодействии с внешней, социально-профессиональной средой. Теперь получение образование не является самоцелью, это ресурс, благодаря которому у учащихся формируется одновременно устойчивая и динамично прогрессирующая готовность и способность осуществлять свою профессиональную деятельность в любых, в том числе новых для них социальных и профессиональных ситуациях. Здесь следует обратить внимание на два сложившихся подхода в содержании образования:

компетенциарный (выявление компетенций и их компонентов, обеспечивающих результативность деятельности) и экспириентальный (обучение на основе личного опыта) [1, с. 125]. В свою очередь это обуславливает необходимость применения таких образовательных технологий, которые позволяли бы учащимся постоянно находиться в контексте субъектно-активной деятельности, не просто усваивая определенный, уже известный набор компетенций, пусть даже и с практикой их использования в реальной деятельности, а продуцировать собственные знания, умения и навыки.

Такой образовательной технологией является «обучение действием», широко используемое в зарубежной и частично в российской практике корпоративного образования, и слабо реализуемое в остальных формах образовательной деятельности. Между тем заложенный в данном подходе потенциал позволяет обеспечить именно декларируемую непрерывным образованием цель – научить учиться на протяжении всей жизни.

Вопрос о способах достижения такого комплексного подхода в рамках вопросов организационного обучения осуществления организационных действий был поставлен еще в начале XX века. Одна из представителей американской школы менеджмента – Школы человеческих отношений М. П. Фоллетт в 1920-е годы сформулировала так называемый «закон ситуации», в соответствии с которым «разные ситуации требуют различных типов знаний» [4, с. 8]. Достижение требуемого должно происходить через организованное постоянное обучение, позволяющее работником совершенствовать свои навыки, чтобы иметь возможность принимать решения и действовать в различных ситуациях.

В качестве отечественного примера развития методологической базы обучения действием можно рассматривать А. К. Гастева и созданного им в 1920-е годы Центрального института труда. В соответствии с предложенным им подходом деятельность рабочего должна иметь творческий характер, а рабочий должен выступать в качестве активного рационализатора, быть ориентированным на совершенствование производственного процесса, оборудования [5, с. 128]. Для этого необходима организация постоянных тренировок способностей человека, внедрение методик ускоренного производственного обучения, причем без отрыва от производственного процесса, т.е. через действие непосредственного на рабочем месте.

Современная методология образовательной технологии «обучения действием» была обоснована американскими исследователями и практиками Р. Ревансом и М. Педлером [2]. Центральным элементом обучения является реальная профессиональная проблема, которую необходимо решить учащемуся. Основной формой и одновременно механизмом обучения выступает работа в малых группах. Преподаватель в этой системе выступает своего рода фасилитатором, обеспечивая профессионально-консультационное сопровождение и коммуникацию в группе. Обучение осуществляется через задавание вопросов в

группе, посредством чего вывод на различные составляющие проблемы и способы ее решения, которые потом проверяются на практике. На основе этого и происходит сначала генерирование знания, а потом формирования требуемых навыков, основным из которых и становится способность анализировать профессиональные проблемы и искать возможности их решения. Дидактика технологии предполагает комплекс четырех подходов: системного, деятельностного, процессного и компетентностного. Благодаря системному подходу обучение рассматривается как целостная система, состоящую из последовательных, взаимосвязанных, взаимодействующих элементов, выстраиваемых вокруг решаемых проблем. Посредством деятельностного подхода происходит определение действий и деятельности как важнейших составляющих формируемых организационно-педагогических условий, в которых реализуется технология «обучения действием». В рамках процессного подхода «обучение действием» – это последовательность этапов, развернутых в пространстве и времени, целью которых является достижение конкретных образовательных результатов. Компетентностный подход ориентирует процесс обучения на формирование определенных способностей решать профессиональные задачи в реальных ситуациях.

Р. Реванс сформулировал два основных закона «обучения действием».

Первый закон формулирует обучение как функцию от суммы двух типов знания: запрограммированного и сущностного. Запрограммированное знание – это знание, которое уже известно, оно является предметом формальных образовательных практик. Сущностное знание генерируется человеком в собственной практической деятельности.

Второй закон гласит, что в условиях современного общества, где постоянно создается и распределяется новая информация, скорость обучения человека должно быть не просто равна, но и превышать происходящие во внешней среде изменения.

Процедурную основу реализации технологии «обучения действием» составляет программа, включающая несколько ключевых элементов: инициатор (проблема, вокруг которой иницируется обучение), координационный совет (группа лиц, разделяющая полномочия и ответственность по реализации программы), проект (способ решения проблемы, носящая сквозной характер в рамках реализации программы), конференц-презентация (вводное мероприятие в реализацию программы), участники и формируемые из них группы (непосредственные субъекты обучения, которые в рамках индивидуальной работы и групповых обсуждений разрабатывают способы решения проблем и апробируют их), клиент проекта (лицо, заинтересованное в решении проблемы), спонсор (субъекты обеспечения ресурсами, сопровождения и поддержки), консультант (лицо, обеспечивающее реализацию обучающего процесса в группе), заседание группы (совместная работа группы, где в режиме обсуждений и задаваний вопросов происходит оценка результатов участников), знаниевые семинары (осо-

бый формат встреч группы, где происходит восполнение дефицитов программируемого знания), процедурная схема программ (схема работы участников в промежутках между встречами группы), заключительная конференция (оценка результативности реализации программы обучения действием). Результатами реализации программы «обучения действием являются»: способность ставить правильные вопросы, реакцией на которые является способность формировать нужные решения и основанные на них действия, реализация которых возможно в реальной практике; профессионально-личностном аспекте результатом обучения становятся не изменения в учащих, а сама их способность к изменению; способность совместно решать проблемы, в том числе через идентификацию самостоятельного и «чужого» опыта; Усвоение не старого, а нового опыта, обучение на этой основе, т.е. обучение через то, чего еще нет.

М. Педлер [2, с. 20-23] вводит понятие «спирали обучения», петли которой представляют собой последовательность обучающего процесса. Первый этап «спирали» является проблема, которая не должна быть абстрактной, глобальной, непонятной для учащегося, но должна относиться к его непосредственной деятельности. Это позволит научиться «проблематизировать» мир на уровне возможности осуществить действие и научиться решать проблемы. Вторым этапом предполагается выявление внешней и внутренней природы проблемы, ее осознание. Необходимо понимать сущность проблемы, идентифицировать ее. При этом необходимо исходить из того, что изменение окружающего мира, решение проблемы и работа с изменениями возможна только при способности самого человека изменяться. Третий этап состоит из выстраивания системы взаимодействия между всеми участниками процесса обучения. При этом следует исходить из того, что взаимодействие должно создаваться и в ситуациях непосредственной и постоянной апробации разрабатываемых учащимися решений. Четвертый этап предполагает временной ресурс. Следует понимать, что обучение – это процесс, развивающийся в течение времени, включающий прошлое, настоящее и будущее. Обучение действием предполагает реконструирование или изменений структуры знаний, не исключая при этом простого накопления знаний или исправления ошибок. Учиться можно только тогда, когда учащийся к этому готов, когда в прошлой практике у него есть позитивный и негативный опыт, который можно развивать или дополнять. На пятом этапе возникает конфликт и напряжение, поскольку обучение действием зачастую сопряжено с использованием власти. Предпринимаемые действия могут формировать напряжения и конфликты как внутри самого человека, так и во внешней среде обучения, поэтому наряду со способами решения проблемы необходимо формировать навыки работать в подобных обстоятельствах, преодолевать сопротивление, управлять негативными реакциями. К шестому этапу появляется осознание у учащегося собственной способности решать профессиональные

проблемы. Седьмой, завершающий этап – это переход на новую стадию своего профессионального развития.

Ценность данного видения заключается в обеспечении непрерывности обучения, поскольку завершение одного цикла является одновременно «входом» в следующий этап. Именно это обуславливает не только способность постоянно создавать новое знание через непосредственное решение возникающих профессиональных проблем, но позволяет самому человеку меняться, не останавливаясь на достижении определенных образовательных или профессиональных целей. Значимым здесь выступает конфликтный характер перехода с этапа на этап, а затем с одной «спирали» на другую. Создаваемые ситуации напряжения и требования их разрешения приводят к постоянному росту учащегося, необходимости преодолевать сопротивление внешней среды, и, как следствие, его изменению, профессиональному развитию именно через генерирование нового знания [3, с. 70].

Таким образом, концепция «обучение действием» представляет собой образовательную технологию, в основе которой лежат механизмы групповой работы, одновременно они обеспечивают личное вовлечение в решение конкретных профессиональных проблем. Учащийся формирует навыки поиска самостоятельного решения проблем через создание ему условий педагогического сопровождения поиска необходимого решения.

### *Литература*

1. Погожина И. Н. Деятельностный групповой тренинг – новый способ формирования сложных коммуникативных умений, разработанный на основе метода П. Я. Гальперина // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2012. № 4. С. 123-132.

2. Практика обучения действием / под ред. М. Педлера; пер. с англ. под ред. О. С. Виханского; Гос. ун-т упр., Нац. фонд подгот. кадров (НФПК). М.: Гардарики, 2000. 333 с.

3. Страдина Е. А. «Обучение действием» как технология непрерывного образования // Дополнительное профессиональное образование: традиции и инновации: сб. ст. 12-й нац. науч.-практ. конф. / науч. ред. М. В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ. С. 63-71.

4. Хохлова Т. П. Генезис компетентностно ориентированной модели управления: от истоков к перспективам // Менеджмент в России и за рубежом. 2015. № 1. С. 4-14.

5. Хохлова Т. П. Теория менеджмента: история управленческой мысли: учебник. М.: Магистр; НИЦ ИНФРА-М, 2013. 384 с.