

## ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются содержание и последствия интерактивного взаимодействия студентов, как такого способа освоения действительности, который актуализирует восприятие индивидом личностных ценностей в качестве его исходной установки по самосовершенствованию и самореализации в ситуациях принятия решения и выбора поведения.

**Ключевые слова:** интерактивное взаимодействие; контекст взаимодействия; содержание ценностного потенциала интерактивного взаимодействия студентов; личностный смысл ценности.

В последние годы категория взаимодействия в педагогической науке занимает все более значительное место при трактовке и теоретическом осмыслении педагогических явлений. Появляется хотя и осторожная, но все же достаточно определенная попытка пересмотра, можно сказать, своеобразного переопределения пространства педагогического познания. Известный ученый Ш.А. Амонашвили пишет: «надо воспитывать не ребенка, ...а нужно воспитывать саму жизнь в ребенке – и замираю в тревожном ожидании того, как отнесутся к этой идее мои коллеги» [1, с. 63].

Почему же возникает у ученого состояние такого «тревожного замирания»? Да потому, что фактически предлагается объектом педагогической деятельности, да и педагогики, как науки, сделать не самого ребенка, а характер взаимодействия учителя с ним. Только осуществляя влияние на это взаимодействие, а не на самого ребенка удастся в полной мере реализовать его субъектность.

В психологии и педагогике взаимодействие все чаще рассматривается как компонент педагогической деятельности, которая, в свою очередь, является совместной деятельностью. Такая трактовка соотношения педагогической деятельности и педагогического взаимодействия неявно, кстати, хотя и целенаправленно реализуется в личностно-ориентированном подходе к образованию. Педагогическая деятельность в контексте этого подхода предполагает диалог учителя и ученика, их сотрудничество, которое следует рассматривать «как форму взаимодействия, когда стороны занимают особое положение по отношению друг к другу на фоне позитивного вос-

приятия и взаимопонимания» [2, с. 21]. «Личностная модель взаимодействия с детьми» для педагога обуславливает «осознанное или менее осознанное принятие ее в качестве приоритета своей деятельности» [2, с. 4].

Педагогическая деятельность при ориентации на ценность «педагогической поддержки самостроительства личности» [3, с. 5] помимо прочего «всегда опирается на какое-либо содержание, т.е. на то, какие знания должны быть получены в процессе обучения и какие качества личности должны быть воспитаны» [3, с. 16]. Учитель, в гуманистически ориентированной педагогической деятельности, должен понимать при взаимодействии с учеником, что он «нуждается не в привычном образовании своей личности посредством *научения*, т.е. передаче истины, но в образовании, которое предоставляет возможность поиска ее *смысла*» [3, с. 21]. Без актуализации педагогического взаимодействия в педагогической деятельности поиск учеником смысла познаваемой действительности подменяется его усвоением, как определенной данности.

Именно поэтому следует рассматривать педагогическое взаимодействие с позиции того смысла, который оно имеет в педагогическом процессе. Смысл же принципиально не существует вне контекста, задаваемого педагогической ситуацией. В то же время смысл и порождающая его ситуация могут рассматриваться как состояния взаимодействия. Педагогическое взаимодействие всегда происходит в конкретной ситуации. Именно поэтому перспективным представляется ситуационный подход в педагогике. Педагогическая ситуация обладает несом-

ненным преимуществом, по сравнению с другими презентациями педагогической сферы, при согласовании педагогической реальности и действительности.

Это положение следует уже из того бесспорного факта, что личностный опыт, как элемент содержания образования «вообще не существует до того, как личность вступает в контакт с ситуацией» [4, с. 54]. Отношения индивида с миром всегда возникают не вообще, а в определенном контексте, причем «ситуацией для личности становится то, что затрагивает ее ценностную сферу, статусные характеристики ее бытия» [4, с. 55]. Ситуация связана с переживанием смысла – ведь «ситуация – детерминант смысла» [4, с. 179]. Если значение общезначимо, то смыслов может быть много – они «привязаны» к ситуации [4, с. 11]. Наконец, любая ситуация не только связана с состояниями индивида, но и содержит «момент перехода из какого-то одного состояния в другое» [4, с. 181].

Особый интерес представляет собой специальный вид взаимодействия – интерактивное взаимодействие. Оно наиболее значимо для студентов, которые уже имеют опыт отношений с миром, ориентированы на самопознание и самореализацию и потому расположены, делиться им с окружающими, прежде всего сверстниками, для самоутверждения и подтверждения собственных оценочных суждений. Интерактивное взаимодействие наиболее интересно как процесс, который в наибольшей степени способствует возникновению личностного опыта студентов.

Этот опыт существенно расширяется и уточняется в интерактивном взаимодействии, причем как в учебной, так и воспитательной деятельности. Поскольку центральным признаком интерактивного взаимодействия является личностно и ситуационно обусловленная необходимость самоопределения индивида в возникающих отношениях, постольку актуализируется потребность в выборе позиции, рефлексивной самооценке, согласовании собственных представлений о чем-либо с точками зрения других людей. Вне ценностного самоопределения студента все эти, психологически обусловленные характером контактов с другими людьми и установками на разрешение воз-

никающих коллизий, области самопознания оказываются не востребованными.

В процессе обучения интерактивное взаимодействие уместно рассматривать, полагает М.В. Кларин, в качестве самостоятельной группы методов обучения [5]. Зарубежные исследователи при описании основных интерактивных методов обучения классифицируют их как методы тренинга. К методам интерактивного взаимодействия в научной литературе чаще всего относят эвристическую беседу, дискуссию, «мозговой штурм» или «мозговую атаку», «круглый стол», «ролевую» и «деловую» игры. Все они в полном объеме или по частям реализуются в основном виде интерактивного взаимодействия – тренинге.

Первые тренинги, направленные на повышение готовности личности к общению, были проведены учениками К. Левина в Бетеле (США) и получили название Т-групп. В их основе лежала идея о том, что, хотя люди живут и работают в каких то объединениях, но, чаще всего, они не осознают того, как они в них участвуют, какими их видят другие люди, какие реакции вызывает их поведение у других людей. Затем появился, опирающийся на идеи гуманистической психологии К. Роджерса, тренинг социальных и жизненных умений (social/life skills training), который применялся для психологической поддержки и развития менеджеров в ходе их профессиональной подготовки.

В отечественной педагогике широкое распространение получил социально-психологический тренинг, как такой вид взаимодействия, который уместно применять в работе с детьми, родителями, педагогами, руководителями предприятий и организаций. Опыт его использования отражен во многих публикациях [6; 7; 8; 9; 10]. Однако специально возможности осуществления интерактивного взаимодействия студентов в образовательном процессе для решения его задач специально не изучались.

Уже простое выявление функций и назначения интерактивного взаимодействия студентов в процессе образования способствует усилению его личностно-ориентированной направленности. Стоит лишь отметить неоднократно фиксируемое исследователями богатство интерактивного взаимо-

действия в плане актуализации необходимости личностного самоопределения, осознания мотивов поведения участников событий, возможности изменения восприятия других людей и их поступков, создания условий для самовоспитания. Интерактивное взаимодействие студентов наиболее эффективно для осознания ими необходимости планирования и корректировки характера связи с миром в различных аспектах.

В интерактивном взаимодействии активность студента проявляется наиболее полно. Для нее характерны: зависимость ее интенсивности от внутреннего состояния субъекта; обусловленность ее произвольности, внешней по отношению к индивиду целью; ситуативность при изменении внешних обстоятельств; постоянство в ситуациях переживания успеха; устойчивость деятельности в отношении принятой цели.

Активность студентов в интерактивном взаимодействии возрастает в ситуациях рефлексии самого себя и анализа ситуации. Рефлексия не только способствует осознанию собственного поведения, но и продуцирует процесс самосовершенствования. В таком качестве рефлексия основательно рассмотрена применительно к оргдеятельностным играм О.С. Анисимовым. Интерактивное взаимодействие способствует выбору и принятию решения студентами в ситуациях неопределенности или противоречивости исходных данных, личностной коррекции стратегии поведения и общения. В интерактивном образовании удастся, на основе рефлексии, достичь как осознания студентом различных аспектов самореализации, так и путей преодоления неудовлетворенности собой.

Особенно важно подчеркнуть существование ценностного потенциала интерактивного взаимодействия студентов. В самом общем виде потенциал (от лат. *potentia* – сила) понимается как некий источник, который может быть использован для решения какой-либо задачи или достижения определенной цели [11, с. 1058]. Интерактивное взаимодействие пока не воспринимается педагогами в качестве межличностного контакта, имеющего многопрофильный потенциал при изменении студентов в психологическом, социальном, профессиональном и личностном плане. Не-

достаточно используется и ценностный потенциал интерактивного взаимодействия студентов, проявляющийся в механизме отбора, принятия и реализации ценностей как лично и профессионально значимых.

В предшествующем изложении основные направления реализации ценностного потенциала интерактивного взаимодействия студентов, собственно говоря, уже представлены. Любая ситуация выбора и его принятия как личностной ценности становится возможна только после ценностного самоопределения, которое и составляет сердцевину взаимодействия в интерактивном режиме.

При этом существенно то, что первоначально в интерактивном взаимодействии стихийно, а значит часто неосознанно, под влиянием создаваемых обстоятельств, студентами декларируются их собственных ценностные установки. Впоследствии, при столкновении с другими ценностными предпочтениями, возникает ситуация отстаивания, уточнения или изменения собственных ценностных предпочтений, их пересмотр, а часто и отказ от ранее существующих в их представлениях позиций.

Интерактивное взаимодействие при этом решает деликатную проблему влияния на внутренний мир человека. Оно является уникальным в этом отношении, поскольку ориентировано на переживания человека, которые и определяют его последующие действия. В публикациях по НЛП отмечается, что люди часто становятся «заложниками эмоций» [12], которые прямо связаны с ценностными предпочтениями человека. Таким образом, интерактивное взаимодействие может рассматриваться в качестве источника ценностного самоопределения студентов. Это положение исходит из того, что интерактивное взаимодействие способствует осознанию студентами собственных потребностей.

Как установила Т.И. Матвиенко, применительно к самовоспитанию будущих педагогов, именно интерактивное взаимодействие позволяет им осознать структуру самовоспитания «как последовательности действий (восприятие образа собственного «Я», выявление его недостатков, осознание ценности личностного преобразования, принятие желаемых изменений личности как индивидуаль-

ной потребности, проектирование деятельности по саморазвитию)». В тренинге, утверждает она, происходит «следующее: актуализация мотивации саморазвития студентов; создание программы самовоспитания как ориентировочной части деятельности по саморазвитию; осуществление фрагментов данной программы в интерактивном взаимодействии; согласование «Я» реального с «Я» идеальным в рефлексивном самоанализе».

Сама структура и содержание интерактивного взаимодействия студентов предполагает осуществление ими переговорного процесса, в ходе которого и происходит актуализация их ценностных ориентаций. Одновременно с реализацией ценностного потенциала интерактивного взаимодействия осуществляется обучение студентов изложению своих мыслей, обоснованию выдвинутых предложений, убеждению своих сокурсников в необходимости каких-либо действий, выбору стратегии общения для победы на переговорах, другие личностно значимые ситуации самоопределения [13].

Последнее утверждение подводит к пониманию того, насколько существенно меняется в современных условиях представление о назначении и ценности интерактивного взаимодействия в образовании. Эти изменения связаны с тем, что ведущей областью педагогического взаимодействия преподавателя и студента, так же как и учителя с учеником, становится не столько само информационное сообщение, понимаемое как текст, сколько интерпретация фактов этого сообщения, т.е. подтекст сообщения.

Информация, как и всякий текст, воспринимается всегда не сама по себе, а по отношению к каким то происходящим событиям, в контексте их. Конечно же, и в самом тексте есть скрытая информация, которая в зависимости от отношения к ней респондента создает контекст восприятия. Следует считаться с тем, что информация не просто воспринимается, а обязательно предварительно отбирается индивидом, поскольку «восприятие избирательно». Установлено, что «мы воспринимаем только то, что нам нужно, а все остальное вытормаживаем» [14, с. 289]. Вне контекста невозможно понимание самого текста.

Интерактивное взаимодействие позволяет задавать контекст восприятия, а значит, и актуализировать оценочное сознание студентов в определенном ракурсе, ставя как бы рамку восприятия, за которую не следует выходить. Вместе с тем, возможна и ситуация самостоятельного выбора студентами контекста, сравнительный анализ наиболее предпочтительного из имеющихся контекстов, наконец, смена его в силу вновь открывшихся обстоятельств. Контекстное обучение, предлагаемое А.А. Вербицким, потому и получило статус методологического подхода, поскольку позволило задать методологию восприятия объекта педагогической деятельности как контекста педагогического взаимодействия. Впрочем, открывающиеся оценочные возможности за пределами интерактивного взаимодействия более значимы для педагогической науки в плане ее развития и потому нуждаются в самостоятельном рассмотрении.

18.01.2011

**Список литературы:**

1. Амонашвили Ш.А. Гуманная педагогика. Актуальные вопросы воспитания и развития личности. Книга 1. /Амонашвили Ш.А. – М.: Амрита, 2010. – 288 с.
2. Словарь-справочник по педагогике./ Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов -н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
4. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности / В.В. Сериков; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с. – (Профессиональная педагогика).
5. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта// Педагогика. – 2000 – №7 – с. 56-64.
6. Абрамова Г. С. Деловые игры: теория и организация. [Текст] / Г.С. Абрамова, В. А. Степанович – Екатеринбург, 1999 – 158 с.
7. Алиева М. А. Тренинг развития жизненных целей. Программа психологического содействия социальной адаптации. [Текст] /М. А. Алиева, Т. В. Гришанович, Л. В. Лобанова, Н. Г. Травникова, Е. Г. Трошихина – СПб., 2001 – 238 с.
8. Битянова, Н. Р. Психология личностного роста. Практическое пособие по проведению тренинга в личности роста психологов, педагогов, социальных работников. [Текст] /Н. Р. Битянова – М., 1995 – 239 с.
9. Вачков И. В. Тренинговые методы работы с конструируемыми событиями// Школьный психолог. – 2004 – №43 – с. 63 – 71.
10. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие. [Текст] / Т. В. Зайцева – СПб., 2002 – 215 с.

11. Советский энциклопедический словарь. /Гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 1632 с.
12. Кэмерон-Бэндлер, Л. НЛП. Интенсивный курс управления психикой. Заложник эмоций. /Лесли Кэмерон-Бэндлер, Майкл Лебо. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 219 с.
13. Саркисян Б.С. Победа на переговорах. 2-у изд. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
14. Бехтель Э.Е., Бехтель А.Э. Контекстуальное опознание. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

Сведения об авторе: **Назаров Николай Васильевич**, профессор кафедры общей педагогики Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор 460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13, ауд. 2436, тел. (3532) 372576, e-mail: nn-1952@mail.ru

**UDC 378****Nazarov N.V.****VALUE POTENTIAL OF STUDENTS' INTERACTIVE INTERACTION**

The article deals with the content and consequences of online interaction of students as a way of reality, which actualizes the individual's perception of personal values as its initial installation of self-improvement and self-realization in situations of the making a decision and of the making the choice of the behavior.

Keywords: interactive cooperation, interaction context, the content of the value potential of online interaction of students; personal sense of value.

**Bibliography**

1. Amonashvili S.A. Humane pedagogy. Topical issues of the education and personal development. Book 1. / Amonashvili S.A. – Moscow: Amrita, 2010. – 288.
2. The reference dictionary of the pedagogy. / Auth. V.A. Mizherikov; Under the gen. ed. by PI Pidkasistyi. – M.: Sphere TC, 2004. – 448.
3. Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. Pedagogy: the personality in the humanistic theories and the systems of the education: manual for students of the sec. and higher. ped. institutions, students of COE and FPC. – Rostov-on-Don: The creativity center «Teacher», 1999. – 560.
4. Serikov V.V. Education as a kind of educational activity: manual for students. Of the higher institutions / V.V. Serikov, ed. by V.A. Slasterin, I.A. Kolesnikova. – Moscow: The Publishing House «Academia», 2008. – 256. – (Professional pedagogy).
5. Clarin M.V. Interactive education – a tool to master a new experience / Pedagogy. – 2000 – №7 – to. 56-64.
6. Abramov G.S. Business games: theory and organization. [Text] / S. Abramov, V.A. Stepanovich – Yekaterinburg, 1999 – 158 s.
7. Aliev M.A. Training of the development of the life goals. The program of the psychological assistance for the social adaptation. [Text] / M. A. Aliev, T.V. Grishanovich, L.V. Lobanova, N.G. Travnikova, E.G. Troshikhin – St., 2001 – 238 s.
8. Bityanova N.R. Psychology of the personal growth. Practical manual for the training of the individual growth of psychologists, professors and social workers. [Text] / N. R. Bityanova – M., 1995 – 239 s.
9. Vachkov I.V. The training methods of working with the constructed events // School psychologist. – 2004 – №43 – s. 63 – 71.
10. Zaitseva, T. V. Theory of psychological training. Psychological training as the instrumental action. St. Petersburg, 2002, s. 215.
11. Great Soviet Encyclopedia. The Chief Editor is Prokhorov A.M., 4<sup>th</sup> ed. Moscow, 1989, s. 1632.
12. Cameron-Bandler, L. NLP. Intensive course of management of mentality. Hostage of emotions. Leslie Cameron-Bandler, Michael Lebeau, St. Petersburg: Prime-EVROZNAK, 2007, s. 219.
13. Sarkisian, B.S. The victory in the negotiations. 2nd ed. St. Petersburg, 2006, p. 208.
14. Bechtel E.E., Bechtel A.E. Contextual identification. St. Petersburg, 2005, p. 336.