

Методологические проблемы устранения фобий в современной психологии

Мадина Бахромовна Бадритдинова
Наманганский государственный педагогический институт

Аннотация: В данной статье рассмотрены методы преодоления социального страха у подростков посредством инновационного подхода к интеллектуальному развитию, применение технологического подхода к обучению с идеями узбекской народной педагогики в образовательном процессе, качество подготовки кадров в мировом образовании, его особое значение. место в согласовании со стандартами, подчеркнута важность инновационного подхода в современных образовательных технологиях. Статья предназначена педагогам и психологам.

Ключевые слова: фобия, инновационный подход, мышление, процесс, образование, психология, подростковый возраст, индивидуальная особенность

Methodological problems of eliminating phobias in modern psychology

Madina Bakhromovna Badritdinova
Namangan State Pedagogical Institute

Abstract: In this article, the methods of overcoming social fear in adolescents through an innovative approach to intellectual development, the application of the technological approach to teaching with the ideas of uzbek folk pedagogy in the educational process, the quality of personnel training in world education its special place in coordination with standards, the importance of innovative approach in modern educational technology is highlighted. The article is intended for pedagogues and psychologists.

Keywords: phobia, innovative approach, thinking, process, education, psychology, adolescence, individual characteristic

Существует определенные различия между традиционными подходами к психологии обучения человека в России и англо-американских странах. В России исследования обучения тесно связаны с педагогическими и социальными проблемами: основная цель теории обучения - создание наиболее эффективных средств педагогического воздействия. Так, многочисленные

исследования были сфокусированы на вопросе о том, как структурировать процесс обучения, чтобы его результат был наиболее оптимальным. Более того, к обучению часто подходят с точки зрения развития, подчеркивая социально-когнитивную активность обучение. Так, Н.Ф.Талызина утверждает, что к развитию надо подходить, организуя деятельность, ведущую к развитию этой активности [1].

В англо-американской психологии экспериментальное исследование проблемы обучения человека долгое время оставалось независимой областью, почти изолированной от возрастной и социальной психологии; основная задача состояла в описании функциональных отношений между воспринимаемыми воздействиями и реакциями на них. Хотя некоторые теоретики поведения интересовались педагогическими проблемами, но теории, скажем Скиннера или Генри, слишком глубоко уходили корнями в изучение поведения животных и не могли способствовать продуктивному решению вопросов приобретения человеком комплексного знания. Единственная поведенческая теория 30-х годов, больше связанная с приобретением знания человеком, чем с особенностями реакций животных, - теория Толмена - была направлена на решение проблем организации знания [2].

За последние 25 лет в англо-американской психологии обучения произошли фундаментальные изменения, которые позволили ей более тесно сблизиться с соответствующими исследованиями в России. Этот поворот от бихевиоризма к когнитивной психологии привел к смещению фокуса научного поиска с запоминания и выработки реакций к усвоению знания и социальному изучению. Подход к психическим процессам переработки информации обеспечил основу для теории обучения и исследования социального развития человека и привел к возрождению «Инструкционной психологии», основанной на когнитивных принципах. Ниже будут кратко освещены особенности этого изменения: возвращение интереса к взаимосвязи между изучением и действием, к организации знания и к изучению как умению.

1. Уже Эббингауз ставил проблему способа кодирования воспринимаемых в процессе эксперимента стимулов. Однако потребовалось 70 лет, для того чтобы понять важность решения этой проблемы для обучения. Наиболее убедительные эксперименты в этой области были проведены в 60-х годах. В этих экспериментах систематически варьировался способ кодирования стимулов. Результаты показали, что как количественные, так и качественные характеристики того, чему научаются испытуемые, существенно зависят от способа переработки информации. Так, например, такие стратегии кодирования, которые предполагают детальную разработку и использование образности, не только усиливают мнемонические средства испытуемого, но и

определяют также организацию приобретенного знания и пути его воспроизведения. Хотя более ранние эксперименты касались собственно запоминания материала, они позволяют сделать вывод, что изучение всегда является результатом специфической познавательной активности, а центральная проблема психологии изучения - ее природа и детерминанты [8].

Утверждение о том, что изучение зависит от собственной активности обучаемого, вело к необходимости разработки теории человеческого действия, познавательной активности и внешнего поведения. Поэтому кибернетический подход, предложенный Миллером, Галантером и Прибрамом в 1960 г., постепенно стал играть все более значительную роль в исследовании процессов обучения человека. Это хорошо иллюстрируется, например, развитием теории «Социального изучения», которая строилась сначала как бихевиористская, а на сегодняшний день почти полностью поглощена кибернетической теорией регулирования [10].

Единственный оставшийся догмат традиционного бихевиоризма это роль, приписываемая подкреплению в целом и само подкреплению в частности. Однако требуется всего лишь один шаг, чтобы переосмыслить как подкрепление, так и само подкрепление в терминах информационной обратной связи.

Когда изучение рассматривается как результат когнитивной активности обучаемого, а эта активность выступает как целенаправленная и регулируемая обратной связью, возникает необходимость рассмотреть, как сам обучаемый интерпретирует задачу, цель и обратную связь. Бихевиористы пробовали различными путями обойти эту проблему. В когнитивной психологии исследователи пытаются брать свой предмет согласно конструктивистской традиции: предполагается, что вход и выход опосредствуются представлением личности о ситуации и цели. При таком подходе проблема организации знания рассматривается в качестве центральной.

2. Поскольку изучение и действие тесно связаны друг с другом, должно быть по крайней мере некоторое соответствие между организацией действий и организацией знания. Характерной особенностью действий является их иерархическая структура: деятельность состоит из действий, которые, в свою очередь, состоят из операций-актов и т.д. Соответственно этому и знания организуются в иерархические структуры: можно предположить, что структуры более высокого уровня имеют системные характеристики, которые не могут быть выведены из характеристик нижележащих структур.

Хотя большинство исследователей вербального изучения в 60-годах касались когнитивной организации материала, подлежащего изучению, они были больше связаны с простыми мнемическими задачами и, следовательно, с

низкоуровневыми структурами знания. В начале 70-х годов резко возросло число экспериментальных исследований организации комплексного знания, прежде всего в области семантической памяти и когнитивной науки, а также в области восприятия и социальной психологии. Большинство этих исследований опирается на теорию схемы. Когнитивные схемы анализировались с различных точек зрения: как они организованы, как контролируют выбор информации и интерпретацию, служат ли основой для понимания, как направляют действие и регулируют социальные взаимодействия и т.д. [3]. Вслед за работами Пиаже и Брунера появились исследования онтогенетического развития схемы. В этом контексте следует упомянуть исследования П.Я. Гальперина, хотя они имеют другую теоретическую основу [4].

В наших работах мы начали использовать теорию схемы как основу экспериментального исследования в психологической лаборатории университета г. Турку 20 лет назад [5]. Наша проблема тогда состояла в следующем: допустим, человек усвоил перцептивную схему S1 и запомнил «стимул» E в отношении этой схемы. Затем мы экспериментально меняем данную схему на другую: S1 - S2. Как это изменение влияет на запоминание? Оказалось, что воспроизведение изменяется в каждом эксперименте в соответствии с изменением схемы. Изменения в перцептивной схеме выступают одной из причин так называемого «когнитивного изменения внимания».

Однако вернусь к своей основной теме. Хотя теория схемы и вызвала многочисленные исследования, только небольшая их часть оказалась связанной с изучением новой схеме и со стратегиями, используемыми людьми в этом изучении. Представляется, что взаимодействие между изучением и когнитивной схемой заслуживает большего внимания. Стратегии, принятые обучаемым, в значительной степени определяют знание, которое ассимилируется в существующую схему или используется в конструировании новых схем. Релевантная схема определяет выбор и интерпретацию новой информации, а также выбор новой стратегии.

Исследование Паска [6] может быть использовано для иллюстрации подхода к исследованию стратегий, спонтанно приспособленных студентами к задачам комплексного изучения. На основе детального анализа когнитивной активности студентов, обучаемых биологической таксономии и математике, Паск описал две основные стратегии:

А) целостности, в соответствии с которой обучаемый начинает с высокоуровневых отношений и глобального охвата, постепенно переходя к работе к все более дифференцированным и точным знаниям:

Б) сериальную, в соответствии с которой обучаемый начинает с низкоуровневых отношений и шаг за шагом подходит к решению задачи. Паск

нашел, что большинство студентов по их стратегии решения задач можно разделить на два типа: «холистов» и «сериалистов». Он нашел также, что «холисты» научились целостно-структурированным программам преподавания быстрее, но имели большие трудности при усвоении материала сериально-структурированных программ: противоположная ситуация характерна для «сериалистов».

Однако Паск не исследовал, вызваны ли различия в стратегиях изучения различиями в результирующих когнитивных схемах.

Воодушевленные результатами Паска, мы попытались проанализировать некоторые характерные стратегии, используемые 14-18-летними школьниками при выучивании отрывка из учебника [7]. Обнаружилось, что существуют значительные и довольно постоянные различия между испытуемыми в способах выучивания текстов и в их знании собственной стратегии обучения, т.е. в их «метакогнитивных умениях». Это заставило нас сконцентрироваться на умениях, включенных в комплексное изучение, и в более общем плане - на вопросе о том, как студенты учатся учиться.

3. Этот вопрос - как люди учатся учиться - представляет наиболее важную практическую проблему психологии обучения. В быстро меняющемся мире необходимо на протяжении всей жизни пересматривать и обновлять содержание полученных знаний. К проблеме переучивания ученые подходят с точки зрения изменения содержания того, чему учат, при этом наиболее важными средствами переучивания являются не специфические факторы или общие принципы, а умение усваивать новые знания.

Если мы предполагаем, что обучение представляет результат специфической познавательной активности, то оказываемся перед проблемой, какие виды активности ведут к формированию достаточных навыков обучения. Традиционный подход к этой проблеме применяется в исследованиях развития направленного обучения. Эти исследования имеют сравнительно долгую историю в России. В англо-американской психологии систематические исследования по обучению начались главным образом с экспериментов Флейфелла по развитию метакогнитивных умений, т.е. способности обучаемого оценивать то, что он уже знает, и то, чего он еще не знает, что он понимает, и т.д [9]. Такие умения представляются существенными для гибкого выбора стратегии обучения и ее достаточных трансформаций в новых ситуациях. Они лежат в основании самоконтроля процесса обучения.

- 1) спецификацию объекта, цели, конечного состояния;
- 2) знание о текущем состоянии;
- 3) программу операций (план, стратегию);
- 4) обратную связь (знание о результате, подкрепление);

5) оценку обратной связи (корректирующие операции).

Необходимые условия обучения: фоновое знание, умение, мотивация.

Исходное состояние студентов при выучивании текстов зависит от их взглядов на природу обучения, т. е. от того, рассматривают ли они обучение как эффективное средство получения информации о реальности или как фиксированный и объективный по отношению к самому себе тип активности. Например, если понятие знания выступает для индивида как усвоение множества фактов, то намерение овладеть знанием может явиться серьезной помехой для понимания информации, заложенной в читаемом тексте [12].

Знание текущего состояния системы и соответствие выбранной стратегии поставленной задаче еще в большей степени зависит от взгляда обучаемого на свое собственное функционирование в процессе обучения. Это можно легко увидеть, когда мы сравниваем «хороших» и «плохих» учащихся, которым было предложено прочитать текст с листа. Способный учащийся обычно оценивает трудности текста, т.е. требования задачи, относительно своих возможностей; при возможности продолжить усвоение текста он концентрируется на наиболее трудных местах, пытаясь соотнести содержание собственной схемы с каждодневным опытом (говоря словами Брансфорда, он активизирует знание, которое делает представленную информацию менее произвольной). Неспособный учащийся, как правило, плохо оценивает трудности текста и при возможности более полно изучить текст просто перечитывает его; по-видимому, у таких учащихся критерий оценки своего собственного понимания отсутствует.

Как можно улучшить названные выше умения? Недавно проведенные исследования говорят о том, что для учащегося очень важно научиться задавать самому себе вопросы для развития самооценки и т.д. Однако сейчас мало что известно о том, как нужно развивать эту активность, т.е. возникают большие трудности при обобщении имеющихся умений и условий их переноса на новые типы задач и ситуации.

Таким образом, возможности «обучения обучению» ограничены. Ведь метакогнитивные умения, требующиеся для успешного обучения, зависят от способностей и навыков учащихся, а также от их самооценки. Контакты между обучаемыми могут оказывать существенное влияние на развитие критерия оценки их собственного понимания и мастерства. Таким образом, развития метапознания и навыков учения должны быть исследованы в более широком контексте когнитивного и социального развития: трансформация умений человека может зависеть от многих факторов, которые находятся пока вне поля зрения психологии обучения.

Использованная литература

1. Anderson R.C., Spiro J.R., Montague W.E. Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale (N.J.), 1977
2. Brown A.L., Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. - In: Advances in instructional psychology/ Ed. R.Glaser. Hillsdale (N.J.), 1978, vol. 1.
3. Бадритдинова, М. Б. (2020). Различия между базовой, дидактической и когнитивными структурами личности. *Oriental Art and Culture*, (II), 158-161.
4. Бадритдинова, М. (2015). ТАЛАБАЛАР ИНТЕЛЛЕКТУАЛ ФАОЛИЯТИНИ ЎРГАНИШГА НИСБАТАН СИСТЕМАЛИ ЁНДАШУВ. *Илмий ахборотнома*.
5. Turg'unboyeva, A., Badritdinova, M., G'aniyeva, N., & Qayumov, B. (2021, May). DESCRIPTION OF THE METHODS OF DIAGNOSING THE COGNITIVE STYLE OF PUPILS IN THE EDUCATIONAL PROCESS. In *E-Conference Globe* (pp. 306-308).
6. Badritdinova, M. B. (2019). HE DEVELOPMENT OF METAMETHODS ASSOCIATED WITH COGNITIVE METHODS. *Scientific and Technical Journal of Namangan Institute of Engineering and Technology*, 1(6), 483-489.
7. Badritdinova, M., Mo'Minova, D., & G'Aniyeva, N. (2021). KICHIK MAKTAB YOSHDAGI BOLALARDA TAFAKKUR RIVOJLANISHING O'ZIGA XOS XUSUSIYATLARI. *Central Asian Research Journal for Interdisciplinary Studies (CARJIS)*, 1(Special issue), 433-436.
8. Badriddinova, M. (2023). MAKTABGACHA YOSHDAGI BOLALAR DIQQATINI BARQARORLASHTIRISH USUL VA VOSITALARI. TA'LIM TIZIMIDA PSIXOLOGIK XIZMATNING ZAMONAVIY TENDENSIYALARI: NAZARIYA VA AMALIYOT mavzusidagi Respublika II-ilmiy-amaliy konfensiya maqolalari to'plami.
9. Badritdinova, M. (2023). MAKTABGACHA YOSHDAGI BOLALARDA TAFAKKUR USLUBINI RIVOJLANTIRISHNING PSIXOLOGIK MEXANIZMLARI. TA'LIM TIZIMIDA PSIXOLOGIK XIZMATNING ZAMONAVIY TENDENSIYALARI: NAZARIYA VA AMALIYOT mavzusidagi Respublika II-ilmiy-amaliy konfensiya maqolalari to'plami.
10. Badritdinova, M. B., & Rustamova, T. N. (2021). PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF DEVELOPMENT OF THINKING IN STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS. *Science and Education*, 2(2), 331-337.
11. Badritdinova, M. (2015). TA'LIM JARAYONIDA IDROKGA XOS KOGNITIV USLUB SHAKLLANISHINING PSIXOLOGIK MEXANIZMLARI. *Ilmiy axborotnoma*.

12. MadinaBaxromovna, B., & Gulsanam, K. (2022). XOMILADORLIKNI REJALASHTIRISHDA PSIXOLOGIK TAYYORGARLIK. *Scientific Impulse*, 1(5), 1867-1873.
13. Kamolova, A. O. Q. (2023). Pedagoglik kasbi boshqa hamma kasblarning poydevoridir. *Science and Education*, 4(5), 988-992.
14. qizi Kamolova, A. O. (2023). Pedagoglik kasbi boshqa hamma kasblarning poydevoridir. *Science and Education*, 4(5), 988-992.
15. Kamolova, A. O. Q., & Husaynova, S. I. (2023). O'smirlar o'rtasida axloqsizlikni oldini olishda pedagogik faoliyatning o'ziga xos xususiyatlari. *Science and Education*, 4(2), 969-972.
16. Kamolova, A. O. Q. (2023). Pedagoglik kasbi boshqa hamma kasblarning poydevoridir. *Science and Education*, 4(5), 988-992.
17. Karimov, J. J. O. G. L., & Kamalova, A. (2024). Yoshlar o'rtasida deviant xulq-atvor profilaktikasi. *Science and Education*, 5(2), 513-519.
18. Камалова, А. (2021). THE IMPORTANCE OF USING GAME TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF EDUCATION. *Экономика и социум*, (3-2), 12-14.