

УДК 37.02:378

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗОНЕ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ

Каплунович И.Я., Каплунович С.М.

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Новгородский филиал)», Великий Новгород, e-mail: i-kapl@mail.ru, kznn@mail.ru

Статья посвящена решению проблемы формирования праксиологической рефлексии у студентов вузов, что является одним из релевантных требований ФГОС ВО. Проведен феноменологический анализ категории «рефлексия». Выделены и охарактеризованы основные виды рефлексии, в том числе и праксиологическая. Рассмотрена структура рефлексии, а также выделены основные этапы ее формирования. На основании теоретического анализа феноменологии рефлексии авторы предлагают решать данную проблему посредством реализации в учебном процессе технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития, что и явилось целью исследования. В статье рассмотрены теоретические аспекты, а также описано проведенное исследование по апробации и верификации эффективности предлагаемой педагогической технологии в целях формирования у студентов праксиологической рефлексии. В качестве доказательств эффективности предлагаемой педагогической технологии приведены результаты проведенного эксперимента на базе Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Новгородский филиал) среди студентов направления «Управление персоналом». Проведенный качественный и количественный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента дает основание говорить об эффективности предлагаемого авторами подхода к формированию праксиологической рефлексии у студентов.

Ключевые слова: праксиологическая рефлексия, технология адаптивного обучения в зоне ближайшего развития, методика «ключевое слово», доминантная подструктура мышления

FORMATION PRAXIOLOGIC REFLECTION OF STUDENTS THROUGH TECHNOLOGY IN THE ZONE ADAPTIVE LEARNING OF PROXIMAL DEVELOPMENT

Kaplunovich I.Ya., Kaplunovich S.M.

Novgorod branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Department of Management Theory and Practice, Velikiy Novgorod, e-mail: i-kapl@mail.ru, kznn@mail.ru

The article is devoted to the solution of the problem of formation of praxeological reflexion among university students, which is one of the relevant requirements of FGOS VO. A phenomenological analysis of the category «reflection» has been carried out. The main types of reflexion, including praxeological, have been singled out and characterized. The structure of reflection is considered, as well as the main stages of its formation. On the basis of a theoretical analysis of the phenomenology of reflection, the authors propose to solve this problem by implementing the Adaptive Learning Technology in the zone of proximal development in the educational process, which was the purpose of the study. The theoretical aspects are considered in the article, as well as the conducted research on approbation and verification of the effectiveness of the proposed pedagogical technology for the purpose of forming students praxeological reflection. As evidence of the effectiveness of the proposed pedagogical technology, the results of the experiment on the basis of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Novgorod branch) are presented among the students of the direction «Human resources management». The qualitative and quantitative analysis of the results of the ascertaining and forming stages of the experiment makes it possible to talk about the effectiveness of the approach proposed by the authors to the formation of praxeological reflection in students.

Keywords: praxeological reflection, adaptive learning technology in the zone of the nearest development, method «Keyword», dominant substructure of thinking

В контексте современных подходов вузовского образования к подготовке будущих специалистов особое внимание уделяется решению проблемы формирования у студентов самостоятельной субъектной позиции. Оно относится как к процессу обучения, так и к будущей профессиональной жизни. Необходимость решения проблемы обусловлена возрастанием спроса во внешней среде на гибких, мобильных, нестандартно мыслящих профессионалов. Подготовка таких специалистов возможна лишь в условиях перехода от традиционного обучения, при котором студент является объектом педаго-

гического воздействия, к деятельностному подходу, где студент становится субъектом образовательной деятельности. Такая смена позиций обеспечивает одно из главнейших условий осуществления деятельности – изучение, оценку, анализ самого себя и содержания своей активности. Посредством этой смены создаются условия, способствующие формированию у студентов способности к рефлексии, что является одним из релевантных требований ФГОС ВО.

Ретроспективный анализ научных работ, посвященных изучению рефлексии, показывает, что она выступает в качестве

объекта исследования для таких наук, как философия, психология, педагогика и др. Соответственно, различаются и трактовки понимания данной научной категории. Учитывая психолого-педагогическую направленность проводимых нами исследований, в качестве базового мы остановились на таком понимании рефлексии, как «мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера...» [1]. Наряду с понятием «рефлексия» вслед за современными научными тенденциями нами был выделен и такой феномен, как «способность к рефлексии». Он получил широкое распространение в психолого-педагогической литературе и понимается неоднозначно. Мы в своем исследовании вслед за А.В. Карповым условимся рассматривать ее «...как умение реконструировать и анализировать понимаемый в широком смысле план построения собственной или чужой мысли; как умение выделять в этом плане его состав и структуру, а затем объективизировать их, прорабатывать соответственно ставящимся целям» [2, с. 36].

Очевидно, что посредством рефлексии будущий специалист может не только планировать, но и организовать индивидуальную траекторию своей профессиональной деятельности, а именно: планировать, ставить цели, анализировать и корректировать свои действия, осуществлять выбор способов и методов деятельности. Стоит заметить, что эти качества закладываются в профессиональные компетенции подготовки будущих выпускников в соответствии с ФГОС ВО.

Говоря о формировании рефлексии у студентов, необходимо уточнить, что феноменологически выделяют несколько типов рефлексии:

- интеллектуальную: рефлексия в обучении (проявляющаяся в модусах формальной и содержательной – по В.В. Давыдову), рефлексия в науке;

- личностную: рефлексия над поступками и деятельностью личности; рефлексия над качествами личности;

- рефлексия как диалог: коммуникативная, кооперативная рефлексия;

- праксиологическую: «профессиональная, технологическая рефлексия» [3].

Говоря о формировании рефлексии в процессе профессионального обучения, нельзя сказать, что какой-то из вышеперечисленных её типов более или менее важен и актуален. Как правило, речь идет о доминирующем значении того или иного типа для формирования у студентов соответствующим

компетенций. Если речь идет о формировании *профессиональных* компетенций, конечно же, превалирующее значение в ходе обучения будет иметь праксиологическая рефлексия. Этот тип рефлексии можно описать как «...мысленные процедуры, которыми подготавливается, регулируется и контролируется превращение этих знаний в средства (инструменты) для решения профессиональных и житейских практических задач («инструментирование» и «технологизирование» знаний, их подготовка к выходу в практику); регулирование, контроль и осмысление эффективности использования прагматизированных знаний и действий» [3, с. 222]. Именно праксиологическая рефлексия позволяет полученные в процессе обучения знания студента экстеризировать (перевести психическое содержание (образов, понятий, суждений) из внутреннего свернутого плана действий во внешний), «вывести наружу». А эта способность является одной из релевантных не только в профессиональном обучении, но и профессиональной деятельности.

В целях развития у студентов рефлексивных способностей, в образовательный процесс вузов внедряются соответствующие педагогические методы, приемы. Среди них широко распространены методы активного обучения, организационные игры, рефлексивные упражнения, групповые дискуссии и т.д. Но, к сожалению, отдельные приемы являются всего лишь разрозненными элементами учебного занятия и не всегда способствуют развитию в полной мере рефлексивных способностей у студентов, и, в частности, праксиологической рефлексии. Для решения данной проблемы некоторые авторы предлагают включить отдельный рефлексивный компонент в образовательные модели подготовки студентов на различных ступенях профессионального становления, включая бакалавриат, магистратуру, различные программы последипломного образования [4]. Но, с позиций системного подхода, об эффективном процессе формирования праксиологической рефлексии у студентов стоит говорить лишь при условии реализации в процессе обучения соответствующей педагогической технологии, а не отдельных ее элементов.

Поэтому цель своего исследования мы видели в поиске и апробации такой педагогической технологии, которая позволяла бы сформировать у студентов способность к праксиологической рефлексии.

Для реализации этой цели в первую очередь нам потребовалось выбрать приоритетные критерии подбора, а затем и отбора адекватной, валидной и одновременно

эффективной педагогической технологии. В качестве приоритетных критериев мы выбрали следующие:

1. Критерий учета индивидуальных особенностей студентов. Он был детерминирован тем, что в нашем случае педагогическая технология должна быть направлена на *анализ, понимание, осознание себя*. Следовательно, для того, чтобы студент научился анализировать и понимать себя, процесс обучения должен быть выстроен по индивидуальной траектории обучения каждого студента.

2. Критерий индивидуализации процесса обучения. Он покажется вполне естественным, если учесть, что наш учебный процесс должен будет осуществляться с учетом таких индивидуальных психологических особенностей, как мышление, так как рефлексия – это *мыслительный* процесс.

3. Критерий консеквентности рефлексии. Структура учебного занятия должна быть выстроена таким образом, чтобы она была гомоморфна этапам рефлексии (или максимально приближена к ним). Таким образом, студенты, погружаясь во внешнюю ситуацию, гомоморфную внутренней психической (умственной, рефлексивной) деятельности, получают возможность «присваивать» (А.Н. Леонтьев) ее. Эта последовательность была заимствована нами у Г.П. Щедровицкого. Он выделял следующие этапы в рефлексии: 1) исследование ситуации, 2) выявление затруднений в деятельности, 3) установление причин затруднений, 4) критика старой нормы, 5) выработка новой нормы [5].

4. Критерий присутствия экстерииоризации. Он непосредственно вытекает из самого содержания и назначения праксиологической рефлексии – перехода «извне» «вовнутрь». Поэтому внедряемая нами педагогическая технология должна создавать условия и обеспечивать перевод и переход внутреннего плана деятельности во внешний.

Анализ психолого-педагогической литературы по образовательным технологиям профессиональной школы, удовлетворяющим вышеперечисленным критериям, привел нас к выводу о том, что им удовлетворяет Технология адаптивного обучения в зоне ближайшего развития (ТАОвЗБР).

Основные концептуальные положения данной технологии были рассмотрены нами ранее в других работах [6–8]. Рассмотрим некоторые из них, положенные в основу доказательства правильности сделанного нами выбора с позиций указанных критериев и теоретических положений.

1. Адаптивность обучения выстраивается посредством обучения в индивидуальной

для каждого студента ЗБР и с учетом индивидуальных особенностей мышления.

2. Индивидуальные психологические особенности мышления рассматриваются с позиций кластерной модели мышления [6]. Зная доминантную подструктуру мышления студента, педагог может конструировать индивидуальные задания, вести диалог, консультировать, исходя не из своей логики рассуждений, а из логики студента.

3. Осуществление учебных занятий в индивидуальной для каждого студента ЗБР. Это возможно посредством реализации следующих условий: смена позиции преподавателя с «поводыря» (по терминологии Л.С. Выготского), когда он находится впереди учебной группы, на социального организатора («позади» ее). Это достигается за счет реализации в процессе обучения методики «Ключевое слово».

Алгоритм данной методики основан на построении обучения в форме диалога посредством выстраивания преподавателем системы последовательных вопросов, детерминированных логикой студента, а не преподавателя. В учебном процессе реализуется это следующим образом. «В последнем повествовательном предложении ответа студента педагог выбирает ключевое слово – слово, несущее основную смысловую нагрузку, на котором ставится акцент. К выявленному в ответе студента ключевому слову педагог формулирует («привязывает») свой вопрос» [7, с. 24]. Данная методика позволяет педагогу следовать в процессе рассуждения за студентом, исходя из *его*, а не собственной логики.

Это обусловлено тем, что преподаватель только лишь подстраивается к высказанному студентом предложению или слову и, опираясь на него, формулирует свой вопрос в развитие идеи студента. Таким образом, студент последовательно получает дозированную помощь от преподавателя и строит собственные умозаключения в соответствии со своей логикой и доминантной подструктурой мышления, преодолевает свои индивидуальные интеллектуальные затруднения. Конкретные примеры и учебные занятия, построенные путем реализации данной методики, представлены в нашей работе [7].

Что касается структуры построения учебного занятия в рамках данной технологии, то она представлена следующими консеквентными и строго иерархизированными этапами. Охарактеризуем их.

А. Вводно-мотивационный этап. Его цель – консеквентное привлечение студентов к изучению учебного содержания, познанию и овладению («присвоению») способов оперирования ими и экстерииори-

зации знаний и применению их в профессиональной деятельности.

Б. Этап постановки учебной проблемы. На данном этапе происходит определение и формулирование целей и задач учебного занятия посредством поиска и постановки учебной проблемы.

В. Этап решения учебной проблемы. Его цель – поиск путей решения проблемы посредством выдвижения, оформления и доказательств гипотез(ы). При этом центральным местом и релевантной деятельностью преподавателя является работа посредством вышеупомянутой методики «Ключевое слово». Вместе с тем на данном этапе возможна организация коллективной работы студентов посредством образования подгрупп с одинаковыми и разными доминантными подструктурами мышления.

Г. Рефлексивно-оценочный этап. Смысл этого этапа заключается в организации рефлексивной деятельности, а также развитию у студентов способностей к обобщению и формированию адекватной самооценки. Рефлексия может осуществляться как в коллективной, так и в индивидуальной форме.

Д. Постановка следующей задачи – формулирование цели, задачи для следующего учебного занятия (этапа обучения) с учетом выявленных недостающей информации и знаний, когнитивных трудностей и проблем, выявленных в ходе рефлексивной деятельности на предыдущем этапе. Более подробно структура и этапы учебного занятия в рамках ТАОВЗБР описаны нами в другой работе [7].

Наконец, назовем последнее концептуальное положение данной технологии.

4. Процесс оценивания деятельности студента осуществляется индивидуально, относительно лично *его* предыдущих уровней и результатов обучения, т.е. отслеживается персонально для каждого динамика изменений. Важно оценить не результат, а процесс;

индивидуальный успех в интеллектуальном продвижении; сформированность у студентов определенных компетенций.

Таким образом, можно подытожить:

– структура учебных занятий в ТАОВЗБР гомоморфна и непосредственно отражает структуру процесса рефлексии;

– работа преподавателя со студентами посредством методики «Ключевое слово», сводящейся к реализации продвижения когнитивной деятельности студента посредством вопрошания, а не констатации фактов и передачи информации, обеспечивает ему:

а) нахождение и продвижение по своему логическому пути, а не по пути, предложенному извне другим (преподавателем, учебником);

б) возможность индивидуального процесса мышления в рамках его доминантной подструктуры мышления, что облегчает ему процесс мышления и рефлексии;

в) студент познает эффективные индивидуальные способы приобретения, упорядочивания, оперирования и контроля своих знаний, которые в дальнейшем могут быть положены в основу его дальнейшей профессиональной деятельности (а это и является сущностью праксиологической рефлексии);

г) организованный деятельностный подход в соответствии с указанной технологией обучения (ТАОВЗБР) и рефлексивная деятельность превращают студента в самообучающийся субъект, что является релевантным качеством будущего профессионала.

Опираясь на изложенные теоретические представления и логико-психологический анализ психолого-педагогической проблемы, мы сформулировали *гипотезу* исследования. Согласно ей, мы предположили, что использование в учебном процессе высшей профессиональной школы ТАОВЗБР обеспечивает формирование у студентов праксиологической рефлексии.

Анализ результатов выполнения практической работы
(дисциплина – «Психология управления»)

Этапы практической работы	КГ		ЭГ	
	до эксперимента (в%)	в конце эксперимента (в%)	до эксперимента (в%)	после эксперимента (в%)
самостоятельная постановка целей и задач работы	55,6	66,6	50	88,5
самостоятельное планирование последующих этапов работы	55,5	66,7	61,5	92,3
выбор методов, способов для выполнения дальнейшей работы	44,4	55,5	42,3	84,6
обнаружение ошибок	22,2	37	26,9	76,9
самостоятельное исправление ошибок и планирование задания для самостоятельного изучения	18,5	37	19,2	80,8
аргументированная оценка своей деятельности	53	70	54	92,3

Для верификации гипотезы исследования нами были проведены констатирующий и формирующий эксперименты, а затем анализ эмпирически полученных первичных результатов. Исследование проводилось на базе Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Новгородский филиал). Всего в исследовании приняли участие 53 студента, обучающихся по направлению «Управление персоналом» (27 человек в контрольной группе (КГ) и 26 человек в экспериментальной (ЭГ)).

В констатирующем эксперименте с первокурсниками преподавание осуществлялось по традиционной технологии – лекционно-семинарские занятия с преобладанием занятий, направленных на передачу информации от преподавателя и дальнейшее ее воспроизведение студентами. посредством качественного анализа студенческих работ, наблюдений, опросов проверялось наличие у студентов таких умений, как поиск ошибок в собственных работах; владение приемами их устранения/исправления; постановки цели; планирование своей деятельности; выбор способов и методов реализации спланированной деятельности; оценка и анализ выполненной работы. Результаты диагностики выявили примерно одинаковые показатели в обеих группах. В качестве примера приведем результаты анализа выполнения одной из групповых работ по дисциплине «Теория организации». С самостоятельной постановкой целей и задач работы справились в КГ и ЭГ соответственно 51,9% и 46,2%; самостоятельно спланировали последующие этапы работы: 59% и 61,5%; выбор методов, способов для выполнения дальнейшей работы осуществили 41% и 38,5%; обнаружили ошибки 22,2% и 26,9%; самостоятельно исправить ошибки и спланировать себе задания для самостоятельного изучения смогли 14,8% и 19,2%; аргументировали оценку своей деятельности 53% и 54%.

В формирующем эксперименте на втором и третьем курсах в ЭГ процесс преподавания дисциплин «Инновационный менеджмент», «Психология управления»,

«Методы принятия управленческих решений», «Теория организации», «Психология управления» осуществлялся посредством ТАОвЗБР. В КГ данная образовательная технология не внедрялась. По окончании 3-го курса обучения у студентов вновь диагностировались рефлексивные способности. В качестве примера проиллюстрируем результаты анализа выполнения студентами практической работы по дисциплине «Психология управления» (таблица).

Анализ результатов выполнения студентами практических работ в рамках других дисциплин, а также интерпретация результатов проведенных наблюдений, опросов вновь продемонстрировали более высокий уровень рефлексивных способностей студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы.

Первые результаты апробации ТАОвЗБР обнадеживают и дают основание предполагать, что внедрение в учебный процесс данной технологии в других учебных группах также будет способствовать развитию у студентов психологической рефлексии.

Список литературы

1. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/08.php (дата обращения: 02.03.2018).
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
3. Василев В.К. Рефлексия как прикладная проблема психологии // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12, № 3. – С. 208–225.
4. Кузнецова О.В. Рефлексия как необходимое условие становления профессиональной идентичности педагога-психолога. Горизонты зрелости // Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. – М.: МГППУ, 2015. – 643 с.
5. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит, 1995. – 759 с.
6. Каплунович И.Я. Реализация адаптивного обучения посредством каузально-генетического подхода // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 12. – С. 11–16.
7. Каплунович С.М. Педагогическая феноменология проектирования учебного занятия в вузе в рамках Технологии адаптивного обучения в зоне ближайшего развития // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 11. – С. 22–27.