

## РЕФЛЕКСИВНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОНТЕКСТНОГО САМОРЕГУЛИРУЕМОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕНЕДЖМЕНТУ

*В данной статье представлена рефлексивно-дидактическая модель контекстного обучения студентов менеджменту, основанная на принципах осознанной саморегуляции учебной деятельности. Описывается процесс организации дидактической дискуссии, анализируется необходимость актуализации коммуникативной, кооперативной, интеллектуальной и личностной рефлексии в контекстном саморегулируемом обучении студентов менеджменту.*

Профессиональное образование менеджера предполагает формирование пригодности человека к этой профессии. По словам Е.А. Климова, пригодность складывается не просто из так называемых специальных способностей, но из направленности и характерологических свойств личности, из познавательных и исполнительно-практических умений, из информированности, опыта; и все это имеется в виду не порознь, а в интегрированном виде [1]. Интегрированность, на которую указывает Е.А. Климов, требует создания условий, образовательной среды, порождающей эту интеграцию. Под образовательной средой понимается "система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также система возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-временном окружении" [2, с. 72]. Система возможностей понимается как взаимодополняющее единство свойств образовательной среды и самого субъекта. Для того чтобы использовать возможности среды, мотивирующие деятельность обучающегося, ему необходимо обрести общую способность к саморегуляции (ОСС) (по О.А. Конопкину), то есть быть способными к постановке учебных задач, проектированию и практическому выполнению учебной деятельности в целом. Развивая способность осознанной саморегуляции в учебной деятельности, студент получает возможность применить эту способность и к своим социальным действиям и, таким образом, стать субъектом личностного и социального саморазвития. Процесс саморегуляции имеет закономерную внутреннюю структуру [3], которая представлена следующими регуляторными компонентами: принятие субъектом цели деятельности; формирование субъектной модели значимых условий деятельности; составление комплекса критериев успешности деятельности; программирование учебных действий; управление собственными исполнительскими действиями; оценка реально достигнутых результатов; принятие решения о корректировке системы.

В качестве теоретической базы для проектирования образовательной среды саморегулируемого обучения менеджменту мы рассматриваем теорию контекстного обучения А.А. Вербицкого [4], являющуюся одним из направлений развития деятельности теории усвоения социального опыта, представленной в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдо-

ва и др. С помощью системы проблемных конкретных ситуаций в контекстном обучении выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности менеджера, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Овладевая инструментами менеджмента и взаимоотношениями людей в ходе индивидуального и группового анализа профессиональных ситуаций, а также принятия решения по ним студент выступает как субъект учения, развиваясь и как специалист, и как член общества. Саморегулируемый студент, выступая субъектом учения в контекстной образовательной среде, на личностном уровне регуляции определяет свою цель, на деятельностном уровне он оценивает имеющиеся у него возможности для достижения этой цели. Иными словами, для того чтобы цель “заработала”, то есть обрела для студента побудительный характер, необходимо, чтобы у него, хотя бы в общих чертах, в сознании имелось представление о полной структуре функционального цикла саморегуляции и об инструментах менеджмента, позволяющих реализовать компоненты этой структуры.

Таким образом, для успешного саморегулируемого контекстного обучения менеджменту необходимо, чтобы студенты не только понимали функциональную структуру процесса саморегуляции, но и сознательно реализовывали содержательно-психологическую составляющую ОСС. Содержательно-психологическая составляющая ОСС связана с анализом психических средств, которыми субъект реализует функциональную структуру регуляции. На основе экспериментального исследования процесса контекстного обучения студентов менеджменту в РИПК Минтруда и соцзащиты нами выделены компоненты содержательно-психологической составляющей ОСС студентов в контекстном обучении менеджменту: *личностный* компонент, обеспечивающий регуляцию состояния субъекта учения; *рефлексивный* компонент, выражающий отношение субъекта к самому себе или тому или иному фрагменту содержания проблемно-конфликтной ситуации; *предметно-операциональный* компонент, регулирующий процесс сбора и анализа информации по заданной конкретной ситуации; *коммуникативно-кооперативный* компонент, осуществляющий регуляцию процесса взаимодействия субъекта с коллегами для выявления проблемы и нахождения ее решения. В качестве продуктивных функциональных элементов выделенных компонентов содержательно-психологического аспекта ОСС были взяты речевые высказывания студентов – участников дидактической дискуссии, в которых актуализировались интеллектуальные навыки успешных менеджеров, определенные Г. Шродером [5].

Нами выдвинута гипотеза о том, что контекстное саморегулируемое обучение студентов менеджменту в условиях рефлексивно-дидактической модели способствует развитию продуктивных функциональных элементов компонентов содержательно-психологической составляющей ОСС, выявленных из речевых высказываний студентов и соответствующих интеллектуальным навыкам успешных менеджеров.

На рисунке показана рефлексивно-дидактическая модель контекстного обучения менеджменту, представляющая дидактическую дискуссию по конкретной ситуации, процесс моделирования – внутренний процессуально-порождающий план учебной деятельности, осуществляемый субъектом учения, инициируемый личностной рефлексией, актуализируемый педагогом-фасилитатором. Моделирование – воспроизведение субъектом учения звеньев регуляторного процесса дидактической дискуссии, оценка для каждого звена эффективности форм своей когнитивной деятельности и при необходимости их модификация. Моделирование дает субъекту новое представление о своих возможностях к дальнейшему саморегулируемому обучению. **Дидактическая дискуссия** на базе мотивирующей конкретной ситуации в контекстном обучении менеджменту является необхо-

димым средством для со-творения студентами нового знания, воспроизведения и преобразования субъектного опыта участников обсуждения путем пере-живания ими вместе с героями ситуации описываемого события из управленческой практики. Дискутируя по проблеме из конкретной ситуации, участники постоянно находятся в ситуациях выбора из высказанных альтернативных предположений, причем участником выбирается и поддерживается то высказывание из множества других, в котором он усматривает смысл. Если рассматривать смысл как "отношение субъектного опыта к объектам действительности, благодаря чему субъект связывается с объективным миром" [6, с. 55], то схватывание человеком смысла в процессе дискуссии выводит его за пределы собственного "Я". Студенту, описывающему свое видение проблемы или критикующему иную точку зрения, необходимо ее сформулировать, то есть вынести во "вне" и рассмотреть как объект, проявив, таким образом, критическое мышление. Субъектный опыт участников дидактической дискуссии не всегда совпадает, поэтому ее успех во многом зависит от умения студентов и педагога-фасилитатора координировать различные смыслы, строить групповое взаимопонимание, включать продуктивные приемы коммуникативной практики, а также коммуникативную, кооперативную, интеллектуальную и личностную рефлексию. Специфика **кооперативного аспекта рефлексии** разрабатывалась в работах Н.Г. Алексеева, В.В. Рубцова, А.А. Тюкова, Г.П. Щедровицкого и др. В нашей модели психологические знания о кооперативном аспекте рефлексии обеспечивают проектирование педагогом-фасилитатором групповой работы по обсуждению предложенных решений малыми группами с учетом необходимости координации различных профессиональных позиций субъектов.

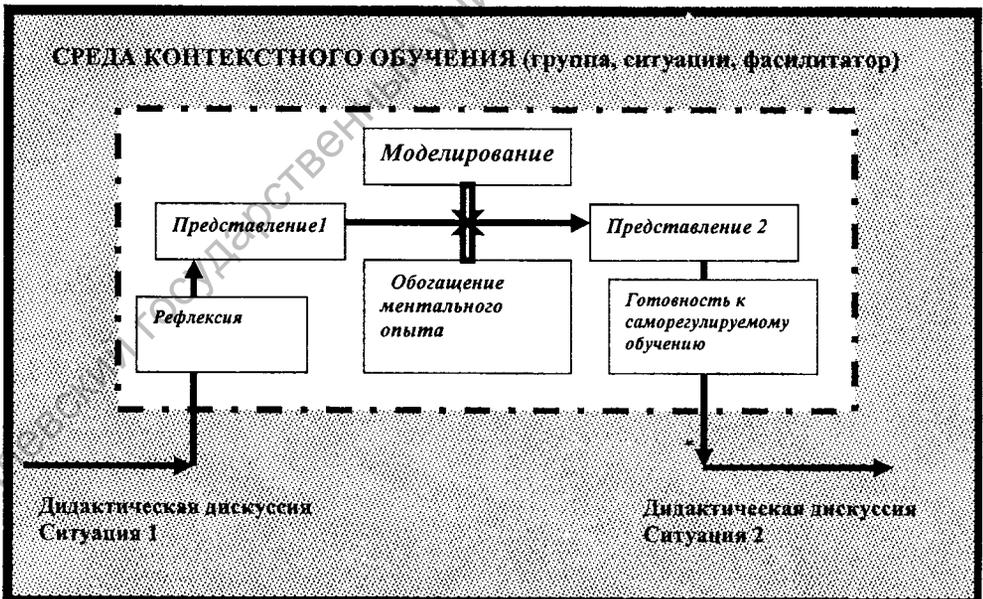


Рис. Рефлексивно-дидактическая модель контекстного обучения студентов менеджменту

В исследованиях А.А. Бодалева, Н.И. Гуткиной, И.Е. Берлянд, К.Е. Данилина, А.В. Петровского и других **коммуникативная рефлексия** рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия. В рассматриваемой модели коммуникативная рефлексия позволяет проникнуть во внутренний мир участников дискуссии и героев управленческой ситу-

ации. **Интеллектуальный аспект рефлексии**, разрабатываемый в контексте изучения когнитивных процессов Н.Г. Алексеевым, И.Н. Семеновым, С.Ю. Степановым и другими, в предлагаемой модели использовался для выявления проблемы менеджмента из конкретной ситуации и определения приемлемых способов действия для ее разрешения. Интеллектуальная рефлексия развивает у субъекта умения выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия. Экспериментальному исследованию **личностного аспекта рефлексии** посвящены работы И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, В.К. Зарецкого и др. Центральным для этих работ является понимание рефлексии как процесса переосмысления совершенного действия. В рассматриваемой модели контекстного саморегулируемого обучения менеджменту личностная рефлексия актуализировалась преподавателем-фасилитатором в группе после дидактической дискуссии с использованием студентами дневников личностного и профессионального роста.

Проверка гипотезы осуществлялась в экспериментальном исследовании развития саморегуляции студентов, проходящих переподготовку в РИПК Минтруда и соцзащиты. Общий объем выборки на всех этапах опытно-экспериментальной работы составил 161 человек. Для студентов контрольной группы (КГ) и экспериментальной группы (ЭГ) преподавателем предлагались к обсуждению последовательно три конкретные управленческие ситуации с повышающимся уровнем сложности, не имеющие стереотипных решений. Конкретные ситуации для КГ и ЭГ были одни и те же. Контекстное обучение менеджменту студентов КГ осуществлялось без актуализации преподавателем интеллектуальной, личностной рефлексии и без ознакомления студентов с основами осознанной саморегуляции учебной деятельности. Контекстное обучение менеджменту студентов ЭГ проводилось в соответствии с описанной выше рефлексивно-дидактической моделью. Нами исследовалась частота проявления функциональных элементов компонентов структуры содержательно-психологической составляющей ОСС, выявленных преподавателем из речевых высказываний студентов КГ и ЭГ в ходе обсуждения конкретных ситуаций (см. табл.). Диагностика динамики развития функциональных элементов компонентов содержательно-психологической составляющей ОСС студентов КГ и ЭГ в контекстном обучении менеджменту осуществлялась с помощью содержательно-смыслового анализа [7]. Анализируя информацию по КГ из таблицы, делаем заключение, что на констатирующем этапе эксперимента у студентов КГ проявились: 1) несформированность продуктивных стратегий для этапов принятия решения по конкретной ситуации; 2) отсутствие нацеленности на диалогическую продуктивную направленность в групповом обсуждении ситуации; 3) отсутствие навыков рефлексии способов познавательной деятельности. Выявленные недостатки у студентов КГ послужили отправной точкой для организации формирующего эксперимента.

Формирующий этап исследования ставил цель – развитие продуктивных функциональных элементов компонентов структуры содержательно-психологической составляющей ОСС студентов ЭГ, обучающихся менеджменту в условиях рефлексивно-дидактической модели контекстного саморегулируемого обучения студентов менеджменту. Для достижения этой цели студентам ЭГ была прочитана лекция, раскрывающая механизмы саморегулируемого обучения. В процессе дидактической дискуссии студенты ЭГ осваивали технологию работы над конкретной ситуацией с применением для каждого регуляторного звена процесса саморегуляции подходящих инструментов менеджмента на основе интеллектуальной рефлексии. Развитие продуктивной позиции студентов, обсуждающих конкретную ситуацию, в ЭГ проводилось под руководством преподавателя пу-

тем актуализации различных аспектов рефлексии – коммуникативного, кооперативного, интеллектуального и личностного. Результаты личностной рефлексии студентов ЭГ по оценке эффективности своей когнитивной деятельности на каждом регуляторном этапе процесса обсуждения ситуации фиксировались ими в дневниках личностного и профессионального роста, и при необходимости студенты определяли для себя зону ближайшего развития.

**Функциональные элементы содержательно-психологической составляющей ОСС студентов КГ и ЭГ; результаты  $\chi^2$ -квадрат анализа**

Функциональные элементы содержательно-психологической составляющей ОСС	Контрольная группа (n=95)		Экспериментальная группа (n=66)		$\chi^2$
	Ч <sup>1</sup>	К <sup>1</sup>	Ч <sup>1</sup>	К <sup>1</sup>	
1	2	3	4	5	6
1. Проявление интереса к сюжету	268	45 (47,37%)	490	36 (54,55%)	0,8
2. Активизация знаний/методов менеджмента	493	30 (31,58%)	847	34 (51,52%)	6,46 **
3. Открытое признание недостатка знаний	238	28 (29,47%)	18	8 (12,12%)	6,75 **
4. Свободный поиск по тексту	702	35(36,84%)	17	9 (13,64%)	10,56 *
5. Схематизация сюжета	40	15 (15,79%)	180	32 (48,48%)	20,14 ***
6. Определение проблемной области	168	31 (32,63%)	147	28 (42,42%)	1,61
7. Размышление с позиции героев	41	11 (11,58%)	71	30 (45,45%)	23,55 ***
8. Достижение цели	48	14 (14,74%)	38	14 (21,21%)	0,01
9. Интеллектуальная рефлексия					
9.1. Установка	1477	48 (50,53%)	691	39 (59,09%)	1,15
9.2. Фиксация	1558	47 (49,47%)	620	29 (43,94%)	0,48
9.3. Вопрос	517	27 (28,42%)	541	36 (54,55%)	11,16 ***
9.4. Оценка	258	30 (31,58%)	480	31 (46,97%)	3,92
9.5. Предположение/утверждение	79	22 (23,16%)	301	33 (50,00%)	12,48 ***
10. Контроль времени	29	13 (13,68%)	20	10 (15,15%)	0,01
11. Защита/нападение	199	38 (40,00 %)	14	7 (10,61%)	16,71 ***
12. Блокировка	356	37 (38,95%)	18	10 (15,15%)	11,49 ***
13. Прерывание	688	52 (54,74%)	57	21 (31,82%)	8,25 *
14. Несогласие с указанием причин	379	37 (38,95%)	396	31 (46,97%)	1,03
15. Вовлечение во взаимодействие	66	17 (17,89%)	100	28 (42,42%)	11,64 ***
16. Построение взаимопонимания	52	14 (14,74%)	133	26 (39,39%)	12,68 ***
17. Предоставление обратной связи	231	41 (43,16%)	222	30 (45,45%)	0,01
18. Поддержка согласованных действий	1379	48 (50,53%)	702	36 (54,55%)	0,25
* – p<1%    ** – p<5%    *** – p<0,1%					

<sup>1</sup> Ч – частота применения данного элемента, К – количество (процент) обучающихся, применяющих данный элемент чаще других, т.е. выше среднего уровня.

Для определения существенных различий в частотах проявления функциональных элементов компонентов структуры содержательно-психологической составляющей ОСС студентов КГ и ЭГ, выявленных в результате содержательно-смыслового анализа обсуждения студентами конкретной ситуации, нами был применен  $\chi^2$  анализ (см. табл.). По результатам  $\chi^2$  анализа можно сказать, что речевые высказывания студентов ЭГ, реализующих рефлексивно-творческий подход при обсуждении конкретной ситуации, отличаются от речевых высказываний, студентов КГ, не использовавших возможности рефлексивно-дидактической модели саморегулируемого контекстного обучения менеджменту, по следующим признакам: 1) студенты ЭГ нацелены на совместное творчество, что нашло отражение в увеличении частоты использования ими таких речевых высказываний как *активизация знаний, вовлечение во взаимодействие*; 2) в процессе дискуссии по проблеме из конкретной ситуации в ЭГ осуществляется не только взаимообмен опытом обучающихся, но и преобразование и достраивание ими друг друга, как целостных личностей, что подтверждается увеличением частоты использования студентами ЭГ таких речевых высказываний, как *размышление с позиций героев ситуации, построение взаимопонимания*; 3) активизация студентами ЭГ интеллектуальной рефлексии, что проявилось в увеличении частоты таких речевых высказываний, как *вопрос, предположение/утверждение*; 4) сокращение у студентов ЭГ непродуктивных форм речевых высказываний, таких, как *прерывание, блокировка*.

Выявленные в ходе экспериментального исследования положительные изменения в функциональных элементах компонентов структуры содержательно-психологической составляющей ОСС студентов ЭГ, обучавшихся менеджменту в условиях рефлексивно-дидактической модели, доказывают, что специально организованное контекстное образовательное пространство для саморегулируемого обучения студентов менеджменту с актуализацией преподавателем различных аспектов рефлексии обеспечивает развитие содержательно-психологической составляющей ОСС обучающихся. На основе эксперимента разработана и апробирована комплексная технология, направленная на развитие осознанной саморегуляции студентов в контекстном обучении менеджменту, нашедшая отражение в рабочей программе по курсу "Основы менеджмента" РИПК Минтруда и соцзащиты.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Климов, Е.А.** Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996. – 312 с.
2. **Панов, В.И.** Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
3. **Конопкин, О.А.** Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О.А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27-42.
4. **Вербицкий, А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Наука, 1991. – 249 с.
5. Психология личности: учебное пособие / П.Н. Ермаков [и др.]; под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
6. Бизнес-образование / С.Р. Филонович [и др.]; под ред. С.Р. Филоновича. – М.: Изд. дом ГУВШЭ, 2004. – С. 176-177.
7. **Зарецкий, В.К.** Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач / В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // *Вопр. психологии.* – 1980. – № 5. – С. 112-117.