

Стили обучения в контексте двухуровневой подготовки специалистов

А. П. Лобанов,
кандидат психологических наук, доцент,
Н. В. Дроздова,
кандидат психологических наук, доцент,
Н. П. Радчикова,
кандидат психологических наук, доцент;
РИВШ

Современная двухступенчатая система высшего образования (бакалавриат и магистратура) недвусмысленно обнажает свой фундамент – достижения когнитивной науки, в частности теории метакогнитивизма. Принято различать познание и метапознание, когнитивные и метакогнитивные процессы. «Мета» как первая часть сложных слов в переводе с греческого языка буквально означает «после», «за» или «через» и обозначает следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния (превращение) [1, с. 305]. Видимо, поэтому Болонский процесс предлагает бакалаврам познание и обучение, а магистрантам – метапознание и учение. Другими словами, сохраняя преемственность ступеней высшего образования, можно утверждать, что магистр – это тот же бакалавр, только с приставкой «мета». Кроме того, необходимо принимать во внимание ориентацию магистратуры на подготовку практико-ориентированного специалиста или исследователя.

Наука призвана предвидеть ближайшие и пролонгированные последствия любой практики реформирования. Она должна выявить общие закономерности становления специалистов, определить (на основе мониторинга интеллектуального и личностного развития) условия и факторы, обеспечивающие эффективность выполнения социального заказа и способствующие реализации внутреннего потенциала активного субъекта учебной, а затем и профессиональной деятельности. Мы полагаем, что достижение цели оптимизации системы высшего образования (подготовить конкурентоспособного и высококомпетентного специалиста) во многом зависит от учета демонстрируемого обучающимися стиля обучения.

Под стилем обучения мы будем понимать доступную идентификации и взаимообусловленную совокупность психолого-педагогических воздействий и правил [2]. Наиболее полно стилевой подход реализован в теории обучения, основанного на опыте (Experiential Learning Theory) Д. Колба [3]. В начале 1980-х гг. в психологии образования была предложена концепция трехфазного цикла обучения, которое начинается с конкретного опыта (первая фаза), продолжается благодаря его рефлексии (вторая фаза) и завершается определенным действием (третья фаза), дающим новый конкретный опыт [4]. В последующем Д. Колб дополнил названную выше модель этапом, который получил название «абстрактная концептуализация» (рис. 1).

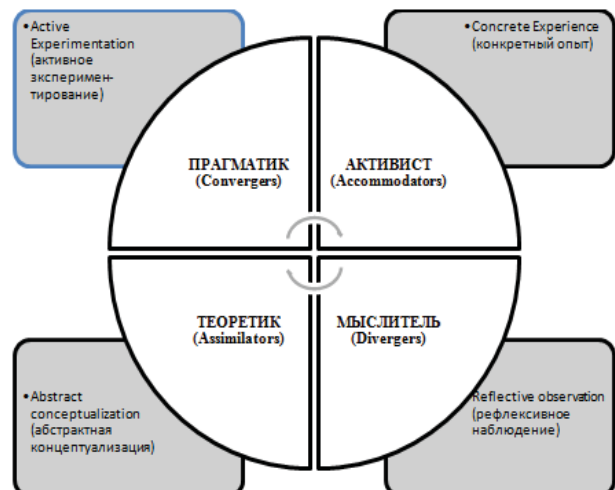


Рис. 1. Современная модификация модели Д. Колба

Модель обучения Д. Колба представляет собой перекресток двух континуумов: конкретный опыт и образование абстрактных понятий, рефлексивное наблюдение и активное экспериментирование. По мнению А. Д. Ишкова, склонность к активной деятельности обычно является следствием конкретной (экстравертированной) установки психики, склонность к рефлексии – следствием ее абстрактной (ин-

Таблица 1

Сильные и слабые стороны стилей обучения

Стиль	Сильные стороны	Слабые стороны
Деятель/активист	Обмен впечатлениями и опытом, применение умений к реальным проблемам, организация обратной связи, соревновательность, самостоятельность мышления, взаимодействие и общение с другими	Решение задач, требующих концентрации внимания, необходимость теоретически и абстрактно мыслить и подчиняться правилам, соблюдение инструкций
Рефлексирующий/мыслитель	Склонность к размышлению, навыки экспертных оценок и ведения дискуссий, оценка идей и замыслов по объективным критериям, наличие индивидуального графика работы, предварительное ознакомление с заданиями	Решение конкретных задач, исполнение социальных ролей, реакции на оценку работы другими людьми, импровизация, принятие решений при недостатке времени
Теоретик	Теоретические рассуждения, экспертные мнения и оценки, систематизация знаний, обоснование общих теорий на основе частных случаев, обмен мнениями с компетентными людьми	Обмен впечатлениями, работа в группах, самостоятельность принятия решений, игры (и другие формы симуляции), принятие решений на основе эмоций и чувств, неопределенность
Прагматик	Разработка проектов и решение практических проблем, участие в дискуссиях в малых группах, приобретение умений и навыков, освоение приемов и техник	Оценивание результатов их деятельности и контроль, отсутствие реальных достижений, выступления с докладами, отсутствие инструкций и указаний

тровертированной) установки, а склонность к абстракции или конкретике – следствием рациональности и иррациональности [4]. Индивидуальный стиль обучения выступает как интеграция в различных пропорциях этих четырех основных стилей. Субъектам образовательного процесса необходимо знать соответственно сильные и слабые стороны каждого принадлежащего ему стиля мышления/обучения.

Дальнейшее развитие модель Д. Колба получила благодаря исследованиям П. Хони и А. Мамфорда. Для диагностики названных выше стилей ими был разработан специальный опросник «*Learning Styles Questionnaire*» (LSQ). Он позволяет диагностировать доминирование одного из четырех стилей: деятель или активист (по типологии Д. Колба, аккомодатор), рефлексирующий или мыслитель (дивергатор), теоретик (ассимилятор) и прагматик (конвергатор). Каждый стиль имеет свои сильные и слабые стороны (таблица 1) [3; 5; 6].

Краткая характеристика стилей обучения П. Хони и А. Мамфорда принадлежит А. Furnham, С. Jackson и Т. Miller (1999). Деятель – импульсивный, нацеленный на поиск ощущений экстраверт. Рефлексирующий – осторожный, методологичный интроверт. Теоретик – объективный, рациональный интеллигент. Прагматик – практичный, целесообразный реалист [4].

Результаты образования и профессиональной подготовки бакалавров и магистров могут быть представлены как инвариантные сочетания предписанных Дублинскими дескрипторами следующих элементов: знание и понимание, применение знаний и понима-

ния, суждение, коммуникативные навыки и способность к самостоятельному обучению [7, с. 75]. При компетентном подходе цель и результат их образования конкретизируются в формате знаний и компетенций. Например, в соответствии с формулой Дж. Ерпенбека, компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли [7, с. 79]. Уровни овладения компетенциями бакалавра и магистра, в основном, отличаются глубиной их осознания и степенью самостоятельности их демонстрации.

Цель нашего исследования заключается в проверке гипотезы о взаимосвязи универсальных компетенций и стилей научения о том, формируется ли конкретный стиль мышления/обучения в процессе формирования компетенций и привязан ли он к какому-либо их кластеру; как соотносятся стили обучения с перцептивными и когнитивными процессами студентов (первый этап исследования) и магистрантов (второй этап исследования).

На первом этапе в исследовании приняли участие 54 студента 3-го курса, обучающиеся по специальности «*Социальная работа и практическая психология*». В качестве диагностического инструментария мы использовали методики «*Опросник стилей деятельности*» П. Хони и А. Мамфорда (в адаптации А. Д. Ишкова и Н. Г. Милорадовой), «*Профиль мышления и креативности*» Дж. Брунера, «*Ведущий способ группировки*» А. П. Лобанова, «*Скорость завершения рисунков*» и «*Скрытые фигуры*» Л. Л. Терстоуна, «*БИАС-тест определения репрезентативных систем*» Б. Льюиса и Ф. Пуцелика, «*Тест пространственных символов*» Р. Бекка.

Показатели стилей мышления студентов

Группа	Активист		Мыслитель		Теоретик		Прагматик	
	M	R	m	R	m	R	m	R
1	6,00	4	7,97	1	7,10	2	7,05	3
2	6,79	2-3	7,38	1	6,58	4	6,73	2-3
Курс	6,46	4	7,83	1	6,98	3	7,04	2

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи конфирматорного факторного анализа (метод главных компонент с последующим Варимакс-вращением).

По степени убывания выраженность стилей обучения студентов (таблица 2) имеет следующую последовательность: мыслитель (7,83), прагматик (7,04), теоретик (6,98) и активист (6,46). Однако их распределение в учебных группах представлено непропорционально. Формула первой группы – МТПА, второй – МП/АТ. Первое ранговое место типа «мыслитель» в целом отражает направленность студентов на самопознание и их склонность к рефлексии. Особого внимания заслуживает последнее ранговое место типов «активист» и «теоретик» соответственно. Группы кардинально отличаются уровнем развития вербального интеллекта. Несмотря на то, что в двух группах доминирует абстрактный вербальный интеллект, в первой группе он соответствует среднему уровню (6,89), во второй – низкому (4,8). Конкретный интеллект, носителем которого являются тематические (темпорально-пространственные) репрезентации, незначительно выше у студентов второй группы (3,36 против 2,25). Можно предположить, что стилем мышления латентно, за ниточку, как в театре марионеток, управляет индивидуальный интеллект.

Непосредственно к типу «мыслитель» относятся 17 (31,48 %) человек, «прагматик» – 6 (11,11 %), «активист» – 5 (9,26 %), «теоретик» – 4 (7,41 %), остальных (22, или 40,74 %) мы отнесли к смешанному типу (одинаково выражены два или более стилей).

Чтобы понять феномен стилей обучения и их взаимосвязь с другими когнитивными процессами (восприятием, мышлением, интеллектом и когнитивным стилем), мы прибегли к факторному анализу данных. В результате 30 когнитивных переменных образовали шесть факторов, которые в совокупности объясняют 59 % общей дисперсии. Стили мышления вошли в структуру четырех факторов: «Разряженное пространство и категориальные репрезентации» (F3), «Кинестетическая репрезентация и полнезависимость» (F4), «Мыслитель и определение понятий» (F5) и «Предметное мышление и тематические репрезентации» (F6).

Три из четырех стилей представлены в структуре бинарного F5 (рис. 2). Так, тип «мыслитель» (0,72) взаимосвязан со способностями к определению понятий (0,71), со стилем мышления «теоретик» (0,59), дигитальным каналом репрезентации (0,49), с горизонтальной локализацией пространства восприятия (0,43), с символическим мышлением (0,37) и полнезависимостью (0,35). Совокупность переменных содержательно может быть проинтерпретирована посредством понятия «концептуальный интеллект» (R. Li, 1996; М. А. Холодная, 2012) и соответствует четвертой стадии интеллектуального развития личности Ж. Пиаже. На стадии формальных операций мышление индивидуума становится гипотетико-дедуктивным. Развитый интеллект мыслит идеями и понятиями.

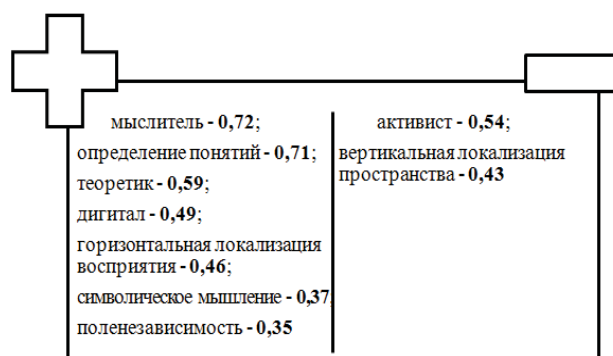


Рис. 2. Переменные, образующие F5

Другой полюс фактора образуют стиль мышления/обучения «активист» (-0,54) и вертикальная локализация пространства (-0,46). Стиль мышления априори не предполагает личностную активность. Видимо, он характеризует наличие спонтанной мыслительной активности, опирающейся на внешние свойства предметов и явлений, на обобщения без должной концептуализации.

Одновременно стиль «активист» (-0,47) входит в структуру F4 и согласуется со знаковым (-0,50) и символическим (-0,39) мышлением, а также с креативностью (-0,50). Однако такая комбинация переменных возможна при условии, если рассуждения осуществляются в процессе восприятия и при наличии выраженной полнезависимости (-0,56; -0,35). Названному выше стилю обучения не способствует кинестетическая репрезентация (0,73). Носителю

ства теоретиков и сокращения прагматиков у магистрантов. Прагматики как поклонники достижения реальной выгоды не выбирают магистратуру, зато она притягивает активистов.

Три первых ранговых места магистранты отдадут таким компетенциям, как способность к анализу и синтезу (4,81 балла), способность учиться (4,78) и способность работать самостоятельно (4,75). В то же время они полагают, что наименьшее значение для их профессиональной деятельности имеют навыки работы в международной команде (3,59), принятие мультикультурности (3,74) и лидерство (3,75). В среднем магистранты более высоко ценят инструментальные (4,53) компетенции, чем системные (4,41) и межличностные (4,1). При этом активисты отдадут явное предпочтение инструментальным (ИКА = 5,29; ИКТ = 4,56; ИКМ = 4,42) и системным (СКА = 4,48; СКМ = 4,3; СКТ = 4,22) компетенциям, а мыслители – межличностным (МКМ = 4,13; МКА = 4,08; МКТ = 3,88).

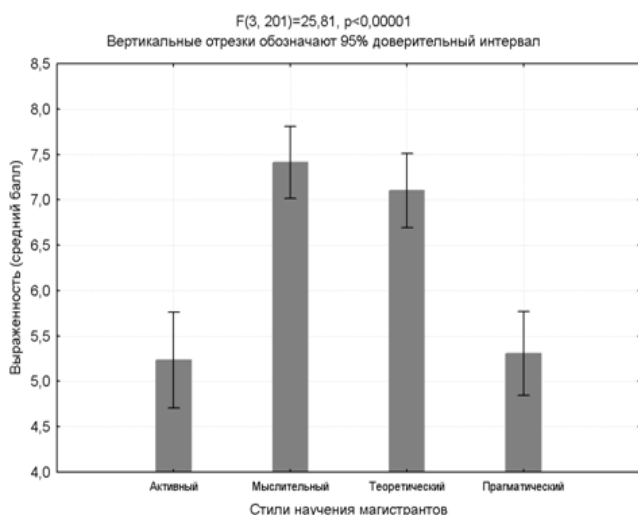


Рис. 3. Показатели стилей обучения магистрантов

На основании факторного анализа данных 34 переменные образовали 8 факторов, объясняющих в совокупности 61 % общей дисперсии. Стили научения и компетенции одновременно вошли в структуру первых трех и восьмого факторов. Остальные факторы образованы исключительно компетенциями.

Стиль «прагматик» представлен в структуре первого (F1), восьмого (F8) и второго (F2), наряду со стилем «теоретик», факторов. F1, который по переменной с наибольшим весом может быть назван «Инициативность и предпринимательство» (0,84), включает восемь системных компетенций, одну инструментальную («навыки принятия решений» – 0,46) и две межличностные («работа в команде» и «навыки межличностных отношений» – по 0,38).

Кроме названных выше компетенций, стиль «прагматик» (0,45) соотносится с «лидерством» (0,68), «навыками разработки и управления проектами» (0,64), «стремлением к успеху» (0,56), «заботой о качестве» (0,54), «применением знаний на практике» (0,51), а также «креативностью» (0,42) и «адаптацией к новым ситуациям» (0,40).

В структуре F8 стиль «прагматик» (0,61) присутствует с наибольшей нагрузкой и образует положительные и отрицательные связи с разными группами компетенций. Он положительно связан с инструментальными компетенциями «навыки решения проблем» (0,38) и «основы профессиональных знаний» (0,32) и системной компетенцией «забота о качестве» (0,32). Одновременно стиль «прагматик» демонстрирует наличие отрицательных связей с межличностной компетенцией «работа в команде» (-0,54) и системными компетенциями «адаптация к новым ситуациям» (-0,35) и «лидерство» (-0,32).

В F2 оба стиля – «теоретик» (-0,76) и «прагматик» (-0,54) – демонстрируют обратную связь с «навыками работы в международной среде» (0,73), «креативностью» (0,61) и «знанием второго языка» (0,35). Видимо, прагматизм, приземленность и рационализм магистрантов позволяют им трезво оценивать возможности реализации названных выше компетенций.

Наибольший интерес представляет анализ структуры F3, который включает сразу три стиля: мыслитель, активист и теоретик (рис. 4). Фактор объединяет 8 переменных. Наибольший вес принадлежит стилю «мыслитель» (0,74), который отрицательно связан с показателями стиля научения «активист» (-0,60) и положительно – «теоретик» (0,32). Наиболее близко к стилю «мыслитель» примыкает системная компетенция «способность работать самостоятельно» (0,60), к стилю «теоретик» – межличностная компетенция «способность к критике и самокритике» (0,28).

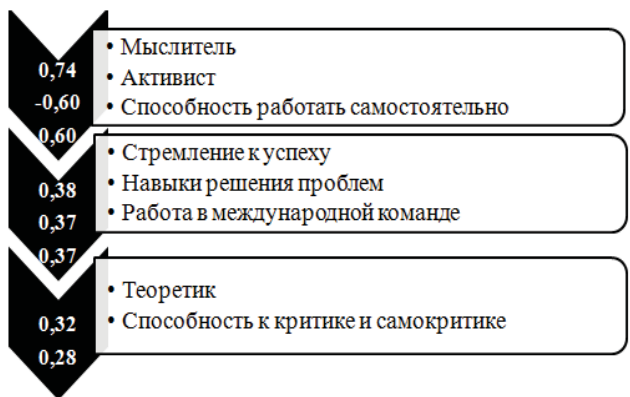


Рис. 4. Структура фактора F3

в лучшем – патент или свидетельство об изобретении. Не редукция к стилю «активист», а прагматическая направленность стилей «теоретик» и «мыслитель». Деятель-активист – фасилитатор и продюсер носителей других стилей, социальный гарант их (и своего) успеха.

В результате проведенного исследования нам не удалось обнаружить устойчивых взаимосвязей стилей научения и компетенций. Возможно, их поиск осложнен нестрогим характером самого термина «компетенция», декларативным характером реализации компетентностного подхода и недостаточным уровнем сформированности (и востребованности) компетенций на двух уровнях образования. Как бы то ни было, можно сформулировать ряд умозаключений:

1. Современные магистранты формируются в основном по типу исследователя, теоретическая подготовка доминирует над ее прикладными аспектами, что ограничивает ее практико-ориентированную направленность. Стили обучения и их взаимосвязь с перцептивными и когнитивными процессами позволяют конкретизировать требования и скорректировать наши ожидания от перехода на двухпрофильную модель магистратуры.

2. Магистранты отдают явное предпочтение таким компетенциям, как способность к анализу и синтезу, способность учиться и работать самостоятельно, полагая, что наименьшее значение для их профессиональной деятельности имеют навыки работы в международной команде, принятие мультикультурности и лидерство. Они ценят инструментальные компетенции выше, чем системные и межличностные.

3. Стили обучения имеют слабую связь с компетенциями магистрантов. Компетенции разных групп (инструментальные, межличностные, системные) не демонстрируют явной привязанности к определенному стилю.

«Некоторые думают, что стиль – это фантазия. В действительности стиль – это правда», – утверждал Р. Брэдбери.

Список литературы

1. Словарь иностранных слов. – 13-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.
2. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология / Г. Лефрансуа. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
3. Kolb, D. Experimental Learning / D. Kolb. – N.-Y.: Englewood Cliffs, 1984. – 256 p.
4. Ишков, А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: монография / А. Д. Ишков. – М.: АВС, 2004. – 224 с.
5. Kolb, D. A. Experiential Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall [Electronic resource] / D. A. Kolb. – Mode of access: <http://www.kolb's Learning Styles.mht>.
6. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В. В. Величко [и др.]. – Минск: Медисонт, 2001. – 168 с.
7. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. – М.: ИЦ ПКПС, 2005. – 126 с.
8. Пунтус, Е. В. К проблеме формирования инструментальных компетенций у студентов в условиях аграрного колледжа / Е. В. Пунтус // Инновации в образовании. – 2010. – № 12. – С. 110–125.
9. Компетентностный подход в образовательной практике высшей школы: монография / Ю. С. Перфильев [и др.]. – Красноярск, 2012. – 406 с.
10. Лобанов, А. П. Когнитивный и метакогнитивный мониторинг результатов образования / А. П. Лобанов // Экспериментальный метод в структуре психологического знания; отв. ред. В. А. Барабанщиков. – М.: ИП РАН, 2012. – С. 486–491.

Аннотация

В статье раскрываются результаты исследования взаимосвязи компетенций и стилей научения. При этом под стилем научения/обучения авторы понимают доступную идентификацию и взаимообусловленную совокупность психолого-педагогических воздействий и правил. Выбор магистрантов в качестве испытуемых обусловлен тем, что к концу обучения в магистратуре можно предположить наличие у них сформированных на достаточном уровне компетенций.

Summary

Article opens results of research of interrelation of universal competences and styles of learning. Thus authors understand as style of learning/training available to identification and interdependent set of psychology-pedagogical influences and rules. The choice of undergraduates as examines is caused by that by the training end in a magistracy it is possible to assume existence at the competence created at sufficient level.