

Людмила Михайловна Коняхина

*Доцент кафедры гуманитарных и специальных дисциплин
Ижевского института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста
России); доцент кафедры ПЯСПЭУ Удмуртского
государственного университета,
кандидат экономических наук
E-mail: l.konyakhina@mail.ru*

Андрей Валерьевич Иванов

*Доцент кафедры ПИЯЕНС Удмуртского государственного
университета, кандидат педагогических наук
E-mail: andvi@yamail.udm.ru*

Особенности рефлексии в процессе обучения студентов-юристов в период пандемии с применением онлайн-технологий

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения незаслуженно игнорируемого аспекта эффективного преподавания, поскольку вызванный пандемией резкий переход на онлайн-обучение потребовал быстрой реанимации образовательного процесса. Рассматривается восприятие преподавателями рефлексии и адаптации в режиме онлайн, а также различные стратегии, практикуемые в высших учебных заведениях. Предметом исследования выступает изучение и реализация концепции рефлексии в преподавательской практике. Цель исследования – определение особенностей рефлексивной практики в период пандемии, а также использование рефлексии как средства оптимизации образовательного процесса и усиление степени автономии обучающихся. Для достижения цели использовались теоретические методы познания – анализ литературы по проблеме исследования, анализ и синтез, а также эмпирические методы – беседа, эксперимент, измерение. Сбор данных осуществлялся методом онлайн-опроса. Выявлены новые аспекты исследуемой темы. Результаты исследования дают возможность актуализировать и оптимизировать практику рефлексии в вузах и других образовательных учреждениях.

65

Ключевые слова: дистанционное обучение, высшая школа, пандемия, онлайн-технологии обучения, английский язык.

Lyudmila Mikhailovna Konyakhina
Associate Professor of the department of Humanities and Special disciplines, Izhevsk Institute (the branch) of the All-Russian State University of Justice (RLA (Russian Law Academy) of the Ministry of Justice of Russia); Associate Professor of the department of PYASPEiU, Udmurt State University, Candidate of Economic sciences

Andrey Valerievich Ivanov
Associate Professor of the department of PYENS, Udmurt State University, Candidate of Pedagogical Sciences

Features of Reflection in the Process of Teaching Law Students During a Pandemic Using Online Technologies

Annotation. *The relevance of the present work is due to the study of the ignored aspect of effective teaching, since the sharp transition to online learning caused by the pandemic required the rapid resuscitation of the educational process, as well as the use of reflection as a means of optimizing the educational process and increasing the degree of autonomy of students.*

The authors examine teachers' perceptions of online reflection and adaptation, as well as various strategies practiced in higher education institutions. The subject of the research is the study and implementation of the concept of reflection in teaching practice. The purpose of the study is to determine the characteristics of reflective practice during a pandemic. The authors carry out data collection using an online survey. To achieve the goal, the authors apply theoretical methods of cognition, thus they analyze literature on the research problem, provide analysis and synthesis, as well as empirical methods, such as conversation, experiment, and measurement.

The author identify new aspects of the topic under the study. They believe that results of the study make it possible to update and optimize the practice of reflection in universities and other educational institutions.

Keywords: *distance learning, higher school, pandemic, online learning technologies, English language.*

Для высшего образования характерен постоянный поиск таких приемов преподавания и обучения, которые позволят студентам быть конкурентоспособными на современном рынке труда. Время требует от преподавателей превращения в «эффективных катализаторов эффективного обучения». Использование эффективных методов обучения требует от педагогов анализа и устранения проблем, препятствующих этому, и соответствующей корректировки педагогической практики.

Данное исследование является актуальным и своевременным, т. к. оно направлено на изучение игнорируемого аспекта эффективного преподавания в период высокой конкуренции. В постковидный период реакция на меняющиеся потребности обучающихся ограничивалась изменениями в средствах обучения и коммуникации, но методы преподавания, практика, учебные планы и другие компоненты образовательного процесса не пересматривались, поскольку вызванный пандемией резкий переход на онлайн-обучение потребовал быстрой реанимации образовательного процесса без возможности проанализировать все аспекты новой образовательной среды. Это в заметной степени негативно сказалось на качестве образования. Применение рефлексивной практики крайне необходимо для улучшения и поддержания качества преподавания и обучения.

Считается, что понятие «рефлексивное обучение» впервые появилось в основополагающей работе американского философа Джона Дьюи в его публикации «Как мы мыслим» [1]. Дьюи ввел термин «рефлексивное исследование» для обозначения

стратегии изучения эффективности педагогической практики, основанной на личных наблюдениях и идеях, по сути, изолирующих разум и отделяющих его от мира, который нужно познать [1, с. 12]. Исследование должно быть дополнено рефлексивной практикой, придающей смысл нашему опыту преподавания, создавая связь между тем, что мы пытаемся сделать, и тем, что происходит в результате [1, с. 15]. Взаимодополняемость между исследованием и размышлением порождает опытное знание «как результат исследования и ресурс для дальнейшего исследования» [1, с. 20].

Рефлексивное обучение имеет несколько характеристик, которые преподавателю необходимо принимать во внимание. Во-первых, рефлексивное мышление является организованным и регулярным, поскольку оно основано на «систематическом и длительном исследовании» [2]; во-вторых, рефлексивная практика является последовательной, а также циклической схемой мышления и действия [1]; в-третьих, рефлексивное мышление является гибким и не предполагает фиксированной практики или инерции в развитии знаний [3]. Размышление включает в себя последовательность идей — последовательное упорядочивание идей одна за одной таким образом, чтобы каждая из них определяла следующую как надлежащий результат и, в свою очередь, опиралась на предыдущие идеи. Последовательные части рефлексивной мысли вырастают друг из друга и поддерживают друг друга; они не приходят и не уходят в беспорядочной череде. Каждая фаза — это шаг от чего-то к чему-то [4].

Дьюи различал рутинные действия и рефлексивные действия, призывая преподавателей найти баланс между ними в своей профессиональной практике. Рутинное действие относится к практике, которая контролируется коллективной образовательной системой и применяется к общим образовательным контекстам, ситуациям и т. д. Напротив, рефлексивное действие относится к активному и личному экспериментированию педагогических практик путем сбора доказательств и принятия «многих источников понимания» [1, с. 10]. Как таковое, рефлексивное действие поощряет гибкий подход к преподаванию, а не использование застойных образовательных практик.

Дэвид Колб разработал модель для практического применения рефлексии преподавателями. Эта модель описывается как модель «опытного обучения», поскольку она основана на рассмотрении и анализе конкретного опыта преподавателей на трех этапах: рефлексивного наблюдения, абстрактной концептуализации и активного экспериментирования. После завершения трех фаз прежняя практика обновляется, а новый опыт становится отправной точкой для нового цикла экспериментального обучения [5].

По утверждению Дональда Шона, существует два типа рефлексивной практики: рефлексия в действии и рефлексия над действием. Рефлексия в действии происходит во время учебного процесса, когда преподаватели сталкиваются с определенными ситуациями, в которых обучающиеся ведут себя непредсказуемо. В этом случае преподавателю необходимо оперативно размышлять и принимать решение, чтобы адаптироваться к возникшей ситуации [6].

Другие исследования фокусировались на расширении аспектов рефлексии. Томпсон и Паскаль добавили к этим двум уровням рефлексии третий уровень, который они назвали «рефлексия для действия», утверждая, что эффективная рефлексия требует размышления и планирования для улучшения и гибкого управления процессом преподавания, когда это необходимо [7].

Кеннет Зейкнер и Дэниел Листон [8] описывают вновь приобретенные знания, используя термин «практические теории» учителей [8, с. 25–27] и критикуют Шона за то, что он не включает понятие «совместное размышление», когда преподаватели обсуждают свою практику и рефлексивные идеи с другими профессионалами на институциональном уровне. Этот тип рефлексии позволяет им совместно конструировать свои знания, сотрудничая с другими коллегами «через рефлексивный диалог о личных теориях участников». Преподавателям также могут понадобиться каналы связи с сообществом за пределами учебного заведения, чтобы создать «контексты для совместных действий» [8, с. 22].

Паула Звондьяк-Майерс определила рефлексивную практику как склонность к исследованию, включающую процесс, посредством которого студенты, начинающие и опытные преподаватели структурируют или реструктурируют действия, убеждения,

знания и теории, которые лежат в основе преподавания, с целью профессионального развития [9]. По ее мнению, в своей рефлексивной педагогической практике преподаватели должны руководствоваться «концепцией рефлексивной практики». Эта система отличается от предыдущих теорий рефлексивного преподавания тем, что она не требует, чтобы преподаватели ограничивали свою рефлексивную практику возникновением проблемы в классе (проблематизация образовательного процесса). Соответственно, практика рефлексии становится неотъемлемой частью эффективного преподавания независимо от наличия проблем или вопросов, что дает простор для совершенствования и экспериментирования с новыми идеями и стратегиями.

Исследование проводилось с целью поиска ответов на следующие вопросы:

1. Как преподаватели иностранных языков воспринимают корректировку преподавания в качестве процесса рефлексивной практики?

2. Какие аспекты преподавания преподаватели иностранных языков связывают с рефлексивной практикой?

3. Каково, с точки зрения преподавателей иностранных языков, влияние практики рефлексии на их работу?

Сбор мнений преподавателей осуществлялся путем проведения онлайн-опроса. В нем приняли участие 29 преподавателей английского языка Ижевского института (филиала) ВГУЮ (РПА Минюста России). Все участники имели высокую квалификацию с точки зрения академической подготовки и опыта преподавания. Все 29 участников имеют опыт преподавания в Интернете с самого начала пандемии. Ответы респондентов были собраны и проанализированы для понимания уровня осведомленности преподавателей о рефлексии, типах рефлексии, которые они практикуют, а также о связи между рефлексивным обучением и реальной практикой преподавания.

Для ответа на первый вопрос исследования 29 участников спросили о том, когда они почувствовали необходимость изменений в своей преподавательской деятельности. Этот вопрос был задан с целью выяснения степени осведомленности преподавателей о факторах, способных вызвать рефлексии. Полученные данные позволили выявить соответствующие типы рефлексии, практикуемые участниками. Кроме того, частота встречаемости каждого типа рефлексии была определена количественно, что позволило выявить наиболее или наименее часто встречающиеся ее типы.

В своих ответах респонденты указали, что они чувствуют необходимость изменений и корректировок в своем преподавании в следующих случаях: а) когда студенты не работают в интерактивном режиме; б) когда результаты студентов не отражают разницу в уровне и навыках; в) когда меняется содержание курса. Все эти случаи указывают на определенные рефлексивные практики. В этом отношении случай (а) можно отнести к случайным причинам в процессе преподавания, которые вызывают рефлексивные действия в процессе преподавания, т.е. рефлексии в действии, случай (б) соответствует рефлексии для действия, а случай (в) можно отнести к циклическому обзору курса на основе обратной связи, который вызывает рефлексии за действием.

Важным открытием, о котором следует сообщить, является общая для всех этих факторов особенность, предполагающая, что они так или иначе основаны на обратной связи. Обратная связь как элемент, состоящий из множества источников и типов, выступает важнейшей характеристикой качества преподавания, которую необходимо использовать для расширения возможностей рефлексивной практики преподавателей. Необходимо провести дополнительные исследования, чтобы расширить наше представление о наиболее эффективных источниках обратной связи, которые побуждают преподавателей к рефлексии преподавания.

Для ответа на вопрос об аспектах преподавания, которые преподаватели иностранных языков связывают с рефлексивной практикой, участники должны были определить, в какой из пяти предложенных областей они чувствуют себя более гибкими для принятия изменений и корректировок, основанных на их опыте: 1) методы и стратегии преподавания; 2) способ оценки; 3) практические занятия; 4) исследовательская деятельность; 5) программа курса / учебный план. Большинство участников (26 человек) выбрали методы и стратегии преподавания и учебные занятия (89 %) как наиболее гибкие области, в которых возможны изменения и корректировки. Этот вывод позволяет предположить,

что преподаватели могут размышлять над вопросами, связанными с методами преподавания и обучением студентов, в рамках аудиторных занятий, когда те или иные изменения считаются значимыми. Рассмотрение стратегий преподавания и аудиторных занятий как наиболее гибких областей для изменений может быть использовано для расширения возможностей преподавателей по внедрению более рефлексивной практики, которая может привести к принятию аудиторных решений, способных повысить эффективность работы преподавателей. Обмен мнениями по вопросам о необходимости изменений как в преподавании, так и в учебной деятельности является обязательным. Преподаватели должны делиться своим опытом, чтобы и другие могли его осмыслить. Отсюда вытекает важность ведения преподавателями рефлексивного дневника для записи интересных случаев и примеров, над которыми можно было бы поразмышлять в ходе совместного обмена мнениями с другими коллегами. Таким образом, обмен опытом и корректировка занятий, основанные на рефлексии, повысят осведомленность преподавателей и подготовят их к решению любых неожиданных ситуаций, связанных с учебным процессом.

Участники также назвали способ оценки и учебный план (по 29 %) в качестве гибких областей для изменений и корректировок. Этот вывод имеет большое значение, поскольку позволяет предположить, что участники считают эти две области менее гибкими в плане рефлексивной практики. Это можно интерпретировать по-разному. Например, это может быть связано с тем, что преподаватели воспринимают руководство по составлению способов оценивания и учебных планов как фиксированные рекомендации, которые трудно изменить, и как «табу», которого следует избегать. Хотя они принимают активное участие в процессе разработки учебных курсов и планов и самостоятельно определяют свои тесты и способы оценивания результатов обучения, это происходит в рамках правил и рекомендаций учебных заведений. Кроме того, результат по этим двум аспектам будет ощутим только в конце семестра или по завершении преподавания конкретного раздела или области. Обратная связь по элементу оценки будет получена только после проведения оценки или ее администрирования. Другой причиной может быть удовлетворенность преподавателей этими двумя аспектами как своей зоной комфорта.

Что касается исследований, то лишь 14 % участников отметили их как гибкую область для изменений и корректировок, что делает ее наименее гибкой среди других областей. Если преподаватели не установят прочную связь между собственно преподаванием и его теоретическим осмыслением, то исследования, основанные на рефлексии, так и останутся менее значимой альтернативой.

Для решения вопроса о влиянии рефлексивной практики на деятельность преподавателей иностранных языков был проведен анализ наблюдений участников о влиянии онлайн-обучения на три важные области — преподавание, обучение и институциональную поддержку. Участникам было предложено определить различия между онлайн- и офлайн-обучением, новые привычки и модели поведения студентов в процессе обучения, а также институциональную поддержку в развитии рефлексии на основе анализа потребностей. Согласно полученным данным, онлайн-обучение ставит перед преподавателем ряд проблем. По мнению участников, онлайн-преподавание менее интерактивно, требует подготовки, а также связано с трудностями в обеспечении качественной оценки и полной реализации принципов академической добросовестности. Кроме того, в качестве проблем онлайн-преподавания были названы сложность в оценке реального уровня мотивации студентов, отсутствие физического присутствия, отсутствие пространства для совместной деятельности. Респонденты сообщили об изменениях в учебном поведении и стратегиях студентов и отметили активное использование машинного перевода студентами для изучения лексики и выполнения других сопутствующих заданий. В то же время были отмечены и некоторые облегчающие аспекты онлайн-преподавания, такие как асинхронное обучение, позволяющее студентам получать доступ к занятиям в любое время. Таким образом, внезапный переход от традиционного к онлайн-обучению, с одной стороны, вызвал необходимость циклической рефлексии, но с другой стороны, ограничил возможности для ее эффективного применения.

Необходимы дальнейшие исследования, изучающие и анализирующие потребности преподавателей и студентов в преобразующей рефлексии. Исследование имеет определенные ограничения, связанные с типом контингента, т. е. полученные результаты не могут быть обобщены с другими предметами, кроме английского языка. Кроме того, данные собирались только с помощью открытого опроса, и многие переменные были исключены. Однако ценность исследования заключается в том, что в нем предпринята попытка изучить аспекты повышения качества онлайн-преподавания в восприятии преподавателей иностранных языков и пролить свет на то, как преподаватели связывают рефлекссию с совершенствованием преподавания и обучения. Результаты данного исследования окажут полезное влияние на практику рефлексии в вузах и других образовательных учреждениях, нуждающихся в подобных трансформационных инициативах для повышения эффективности своей работы, удовлетворения потребностей студентов и активного участия в реализации национальных стратегических приоритетов и программ.

Пристатейный библиографический список

1. Dewey J. The collected works of John Dewey. DigiCat, 2022.
2. Barnard R., Ryan J. (ed.). Reflective practice: Voices from the field. Taylor & Francis, 2017. Т. 187.
3. Ghaye T. Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action. Routledge, 2010.
4. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge university press, 2004.
5. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press, 2014.
6. Schön D. A. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass, 1987.
7. Thompson N., Pascal J. Developing critically reflective practice // Reflective practice. 2012. Т. 13, № 2. С. 311–325.
8. Zeichner K. M., Liston D. P. Reflective teaching: An introduction. Routledge, 2013.
9. Zwozdiak-Myers P. N. The teacher's reflective practice handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice. Routledge, 2018.

References

1. Dewey J. The collected works of John Dewey. DigiCat, 2022.
2. Barnard R., Ryan J. (ed.). Reflective practice: Voices from the field. Taylor & Francis, 2017. Т. 187.
3. Ghaye T. Teaching and learning through reflective practice: A practical guide for positive action. Routledge, 2010.
4. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge university press, 2004.
5. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press, 2014.
6. Schön D. A. Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Jossey-Bass, 1987.
7. Thompson N., Pascal J. Developing critically reflective practice // Reflective practice. 2012. Т. 13, № 2. С. 311–325.
8. Zeichner K. M., Liston D. P. Reflective teaching: An introduction. Routledge, 2013.
9. Zwozdiak-Myers P. N. The teacher's reflective practice handbook: Becoming an extended professional through capturing evidence-informed practice. Routledge, 2018.