

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

**Прохорова В.А.,
Белова Е.В.**

Изученные образовательные технологии, иницирующие в ходе учебного процесса развитие рефлексивного потенциала личности, выступают в качестве рефлексивных образовательных технологий. Они являются составной частью субъект – субъектной модели обучения и иницируют раскрытие, раскристаллизацию смысла студентов по отношению к постигаемому учебному содержанию. Последнее не является самоценным для ученика до тех пор, пока не раскрыт его личностный смысл для познающего субъекта.

Ключевые слова: образовательные технологии, рефлексия, рефлексивные технологии, ценностные ориентации, смысловые центрации личности.

Общие переориентации ценностей общества предопределили развитие ведущей тенденции отечественного образования – переход от информационно-когнитивной (знаниево-просветительской) к культурно-исторической (личностно-смысловой) педагогике. Из ведомого ориентирует инновационная образовательная стратегия – «обучаемый должен превратиться в ведущего инициативного партнера, осознающего себя в качестве преобразователя своих и в качестве действующей силы» (Герасимов А.М., Логинов И.П., 2001). Это привело к переоценке образовательных целей, учебного содержания, введение инноваций в систему их операционализации (Кларин М.В., 1998, Сластенин В.А., Подымова Л.С., 1997, Харламов И.В., 2000)

Особый интерес вызывает новое дидактическое направление – смыслодидактика, разработанное гуманистически-ориентированными отечественными психологами и педагогами (Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Кагермазова Л.Ц., Рудакова И.А., Фоменко В.Т.). Это научное направление было иницировано еще в мае 1994 года, когда увлеченный идеей перехода от культуры полезности к культуре достоинства Александр Григорьевич Асмолов в одной из своих статей написал о том, что в новых условиях жизни «На смену существующим педагогическим технологиям придет “смысловая педагогика”», которая поставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. Это была своеобразная веха в развитии отечественного знания, которая отражала с одной стороны нежелание преподавателя дальше работать по унифицированным, истощенным идеологией образовательным программам, а с другой стороны – это было весомое мнение

ученого, который показал реальное направление в осмыслении того, как должна измениться теория обучения, чтобы выйти из под шаблона так называемых «общественных» наук и стать достойной составляющей гуманистического знания, знания «как говорили в тот момент – с человеческим лицом».

Методологическое обновление позволило современной науке о человеке выйти на современную теорию смысла, смыслообразования, динамики смыслового развития в онтогенезе (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, В.П. Зинченко, В.А. Иванников, Д.А. Леонтьев, В.И. Слабодчиков, В.В. Столин, Е.В. Субботский, Л.И. Фельдштейн). И именно эта постсоветская психология дала импульс всем сопряженным наукам к многовекторному осмыслению познания в самых различных жизненных контекстах. Появилось много интересных и значимых работ, связанных с проблематикой инициации смысла и смыслообразования в учебном процессе: Абакумова И.В. («Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе»), А.В. Агафонов («Человек как смысловая модель мира»), В.П. Зинченко («Живое знание»), И.А. Васильев (смысловая регуляция мыслительной деятельности), В.В. Знаков (операциональные смыслы как фактор избирательности и целеноправленности мыслительного поиска), Е.В. Клочко (инициация мыслительной деятельности), Д.А. Леонтьев (динамика и трансформации смысловых структур и систем, внеличностные и межличностные формы смысла), Е.Ю. Патяевой (заданное, стихийное и самоопределяемое учение), Э.Е. Телегина (Концепция регуляции и саморегуляции творческой мыслительной деятельности) и т.д. Однако сама дидактика как современная теория обучения оставалась достаточно консервативной, зачастую

лишь провозглашая личностно-ориентированные приоритеты не выявляя и не описывая механизмов, посредством которых традиционно отчужденное от ребенка знаниевое обучение вдруг превратится в катализатор его личностного развития. Общепсихологическая теория смысла и исследования смысла в области педагогической психологии как раз и могли выявить специфику перехода от безличного к личностному, от знаниевого к смысловому постижению. Однако, существует достаточно серьезное препятствие интериоризации теории смысла в реальную практику учебного процесса. Эта проблема состоит в противоречии между природой смысла и смыслообразования как интенциональных, самоактуализирующихся актов сознания и учебным процессом, обязательный атрибут которого, является регуляция познавательной деятельностью учащихся. Как управлять тем, что не подлежит внешнему управлению? Для разрешения этого противоречия как раз и была нужна новая теория обучения основанная на достижениях смысловой психологии, смысловая дидактика, в которой не только раскрываются основные механизмы инициирующие познание в учебном процессе, но и дается возможность построения целостной модели, включающей цели, содержание, технологии, реально влияющие на развитие смысловой сферы обучаемого, на развитие его смысловой самоориентации, саморегуляции, на формирование его смысложизненной концепции. Смыслодидактика не только обогащает категориальный тезаурус педагогики, но и дает возможность увидеть ряд существенных особенностей того или иного компонента обучения через преломление его в разных контурах учебного процесса, достигая при этом синектического осмысления, когда разноразличное вдруг приобретает свойства единого, целостного (благодаря полимодальной природе самого смысла), когда можно анализировать реальность сложную и многомерную по своему составу. В контексте смысловой парадигмы анализируются основные составляющие классической дидактики: образовательные цели, содержание, методы и формы обучения. В учебной деятельности смысл представляется как задача, цель, целеполагание; в содержании учебного процесса – как особая форма культуры, как «откристаллизованные смыслы»; в протекании учебного процесса – как переживания его участников: учителя и учащихся. Учебный процесс, взятый в этом ракурсе, выступает как смысловая реальность, и в качестве смысловой реальности становится групповым смыслообразующим контекстом, подлежащим исследованию.

Содержанию учебного процесса, которое является полем кристаллизации, питающим смыслообразование и смыслоосознание учащихся, должно получить

«импульс жизни». Его необходимо расположить в многомерном образовательном пространстве, распределив его между учителем и учащимися, между самими учащимися и их группами. Его нужно расположить также во времени, дифференцировав его и наполнив им последовательность процедур действий учителя и учащихся. Именно это вводит нас в контекст поиска адекватных обновленному учебному содержанию, современных методов обучения, которые будут работать не только и не столько на увеличение объема запоминаемой информации, а инициировать смыслообразование учащихся, их ценностное, смысловое и духовное развитие.

Содержание и метод обучения оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то методы должны включать, запускать смыслообразование и развитие. Однако если содержательный компонент в обучении за последние годы все более и более становится смыслонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то методы обучения пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно-направленный характер. Становится очевидной актуальность теоретической разработки и поиска таких методов, технологий, средств, способов и форм организации обучения, которые бы обеспечили необходимо оптимальную степень вариативности, оптимум обязательного и выборочного в учебном процессе. Это одна из основных задач смыслодидактики.

Межличностный диалог, дидактическая поддержка, внутренняя дифференциация, интроекция становятся инициирующим моментом смыслообразования учащихся при условии их ориентации на мотивационно – смысловые особенности учащихся, когда познаваемое из «смысла для других» будет становиться «смыслом для себя» (А.Н. Леонтьев), запускающим «поток сознания», когда происходит переход от потенциального к актуализированному и определяется уровень смысловой насыщенности учебного контекста и приоритеты его ценностно-смысловых центральных.

В такой ситуации взрослый, педагог – есть посредник в отношениях между культурой и студентом, между достижениями цивилизации и обучаемым. Это должно найти непосредственное воплощение при разработке новых дидактических систем, новых образовательных технологий.

Технология самой учебной деятельности должна переосмысливаться, исходя из механизмов смыслообразования, присущих данному процессу. Особый раздел смыслодидактики – это теория направленной трансляции смыслов в обучении, смысловые коммуникации в учебном процессе.

Смысловые коммуникации, существенная составляющая педагогической коммуникации, должны пониматься как интенция – актуальное намерение педагога, вступить в коммуникацию с учеником как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст рассмотрения и предполагает активное включение полученной информации, осмысленной, проинтерпретированной и включенной в систему своего жизненного опыта обучаемого (Абакумова И.В., Кагурмазова Л.Ц., 2007). Смысл нельзя научить, но их можно инициировать в учебном процессе. Смысловые коммуникации в учебном процессе должны рассматриваться как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую осуществляются любые изменения смысловой сферы субъектов учения. Это процессуальная составляющая группового смыслообразующего контекста, ориентированная на развитие, прежде всего, смысловой, ценностной сферы учащихся, дает возможность «содержательного обобщения» (В.В. Давыдов) в учебном процессе, позволяет выстроить модель смыслообразующего обучения, формирующую смысловую ориентацию, направляющую личность к поиску определенных высших смыслов, смысложизненной стратегии личности.

Смысловые коммуникации направленной трансляции смыслов в учебном процессе необходимо рассматривать не как отдельный методический прием или способ решающий частно-предметную задачу, а как нечто процессуально-целостное, воспроизводимое в других дидактических условиях и, самое главное, дающее устойчивый желаемый результат. По характеру воздействия смысловые коммуникации в учебном процессе носят целенаправленный или фасилитирующий (поддерживающий) характер; по масштабу изменений: ближние – влияющие на конкретные действия через порождение или изменение мотивов, личностных смыслов или смысловых установок, средние и дальние – формирование или изменение смысловых ориентаций обучаемого; по направленности – на себя (эгоцентриции), на других (группоцентриции), на ценности общества (просоциальные центриции), но все они, примененные в учебном процессе сводятся к выбору и актуализации ценностей, потребностей ученика или студента, а также его самокатегоризации, и конструированию жизненного мира в соответствии с личностными смыслами, смыслообразующими мотивами, смысловыми установками.

В рамках проблемы смыслотехнического воздействия на студентов в практике учебного процесса, хотелось бы выделить два существенных момента: с одной стороны, смыслотехническое

воздействие, как всякое другое, используемое в рамках педагогической коммуникации, всегда носит манипулятивный характер, поскольку, вызывает у объекта воздействия (ученика или группы учащихся) определенные мотивационно-ценностные состояния. С другой стороны, обычная манипуляция направлена на сферу подсознательного, задействуя такие механизмы, которые человек не осознает, в то время как смысловая коммуникация в учебном процессе направлена, воздействуя, на смысловую сферу личности ученика, ставит ученика перед выбором, заставляя его осознать объект на актуализированном уровне. Это можно рассматривать как конвенциональную стратегию, при реализации которой, педагог оставляет за собой право – скрытой позиции, направляющую коммуникацию к определенному смысловому предпочтению.

Для разработки технологической схемы трансляции смысла в обучении как модели целостной технологии процесса актуализации личностных смыслов учащихся необходим этап разделения их на отдельные функциональные элементы (или уровни) и обозначение иерархических связей между ними. Логика построения целостной системы технологий, ориентированных на активизацию смыслообразования учащихся или студентов, предполагает интенциональность, т. е. соотношение более общих и более частных способов и приемов смыслообразования обучаемых строится по способу «сверху вниз», когда заложенные в учебный процесс технологии более высокого уровня (иерархия: стратегический уровень – тактический уровень – операциональный уровень) определяют специфику методов, способов и приемов, составляющих «шаги» технологий более низкого порядка. Такой подход дает возможность проследить реальную динамику смысловой активности, позволяющей произвольно строить ученику или студенту свои отношения с окружающим миром, другими людьми и с самим собой. Создается смысловой континуум от первичных, наиболее элементарных смысловых личностных проявлений (личностные смыслы, смысловые установки, мотивы) до уровня высших смыслов, которые определяют смысл жизни человека, его главные жизненные ценности, инициирующие смысловую ориентацию человека в реальном и жизненном мирах.

В основе разработки инновационных образовательных технологий с ориентацией на активизацию ценностно-смысловой сферы личности, может быть положена идея о таком духовно-практическом феномене как рефлексия (Корвяко Г.Е., 1992, Плотинский Ю.М., 1998), благодаря которой самосознание предстает «живым» инструментом самоорганизации личности (Иванов В.Н., 1996).

Рефлексивные технологии как особая группа педагогических технологий выполняют функцию инициации раскрытия, «раскристаллизации смысла» по отношению к содержанию, которое хоть и является их носителем, не является самоценным пока смысл не «раскрыт» для обучаемого. Сама технология также не несет в себе смысл, она лишь позволяет создать, или напротив затруднить, условия, при которых обучаемый может раскрыть для себя тот или иной смысловой фрагмент содержания, сингулировать смысл и трансформировать его в дальнейшей учебной деятельности, рефлексировав его посредством вербализации основных смысловых центраций. Рефлексивные технологии должны выступать в учебном процессе в роли смысло-поисковой инициации, «внутреннего толчка», ведущего по пути смысла-раскрытия мира постигаемого обучаемым. Структура рефлексивных образовательных технологий имеет психологические составляющие: смысл как субъективно осознаваемый смысл самого себя; смысл другого как «раскристаллизация» смысла для себя и смысл жизни как социальная модель должного для самого субъекта познания как основа его смысло-жизненного становления.

Рефлексивные образовательные технологии изменяют целевые установки самореализации и творческого развития обучаемых через актуализацию рефлексивной деятельности. **Центральным моментом такой модели рефлексивно-ориентированного образования является сотворчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самораскрытия каждого субъекта.** Происходит преодоление отчуждения от информационной насыщенности учебного процесса, перевод его на личностный уровень. Сам механизм рефлексии и его реализация в учебном процессе как компонента педагогической технологии непосредственно выступает инициацией смысловой самоцентрации обучаемого. Это означает осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений и их личностной ценности самим обучающимся. *Рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом в ситуации учебного выбора и личностного предпочтения учащихся и студентов.* Приведенный анализ по всем шкалам теста смысло-жизненных ориентаций, наглядно показывает, что обучение с использованием рефлексивных технологий способствует более быстрому формированию смысло-жизненных ориентаций студентов.

Проведенная экспериментальная работа с использованием рефлексивных образовательных технологий, позволила положительно влиять на формирование смысло-жизненных ориентаций

студентов и как следствие, дала им возможность более осмысленно и адекватно подойти к проблеме выбора соответствующего профиля обучения, таким образом, осуществив внутреннюю дифференциацию в реальной практике учебного процесса.

В качестве основополагающего в содержательной части мы определили задачный подход, так как в процессе обучения задачи используются для передачи содержания обучения и развития рефлексивных умений студентов. Учебные задачи рассматриваются как поручения педагога, представляющие собой прямые или косвенные требования выполнения определенных учебных действий.

Анализ литературы, в которой рассматривается понятие «учебная задача» показывает, что исследователи определяют родовые признаки учебных задач, то есть те, которые отделяют последние от других дидактических средств, а видовые различия, отличающие одни задания от других, почти не изучены. Между тем именно изучение видовых отличий учебных задач может дать основания для образования искомой совокупности заданий, позволяющих развивать готовность к рефлексивной деятельности.

Учебные задачи служат дидактическим средством, способствующим более эффективному усвоению знаний, развитию мыслительных умений и навыков. Практически любая учебная проблема способна активизировать мыслительную деятельность, но далеко не каждая приводит к самостоятельному формированию педагогических и психологических понятий на научном уровне. Поэтому, разрабатывая совокупность учебных задач в авторской технологии, необходимо иметь в виду их дидактические особенности.

Целесообразно учитывать два уровня самостоятельности: на первом уровне студенты имеют дело с задачами, в которых условия сформулированы, а на втором они могут разрешать учебные проблемы, самостоятельно сформулировав условия задачи.

Рассмотрим учебные задачи, в которых условия четко сформулированы. Эти задачи можно разделить на следующие виды.

1. Задачи, в которых условия сформулированы, но не содержат всех данных, которые нужны для решения.

2. Упражнения-задачи, в которых не встречается незнакомых знаний, действий и операций. Они предназначены для закрепления умений и навыков мыслительной деятельности в новых ситуациях. Эти упражнения не предусматривают выработку абсолютно нового знания, их не применяют для формулировки неизвестных понятий.

3. Вопросы-задания создают условия для восприятия и усвоения новых понятий. В вопросах

выделяются два новых аспекта: проверка знаний и подведение к самостоятельному выводу. Вопросы подразделяются на две группы: репродуктивные и продуктивные.

Продуктивные вопросы развивают умственные способности, помогают усваивать умственные действия: анализ, синтез, сопоставление, выделение главного, подводят к самостоятельным умозаключениям, учат принятию практических решений. В основном вопросы служат для тренировки умственной деятельности, но при наличии достаточных знаний помогают и в формировании понятий.

Итак, с помощью учебных задач можно добиться комплексного развития мотивационно-целевого, когнитивно-операционного, нравственно-волевого и контрольно-оценочного компонентов рефлексии.

Показатели развитой рефлексии:

- готовность действовать с учетом позиции другого;
- готовность взять на себя инициативу в решении проблемы;
- способность добывать информацию с помощью вопросов;
- способность переводить конфликтную ситуацию в диалог путем анализа ее причин и выработки общего взгляда;
- понимание относительности и субъективности любой точки зрения;
- умение прислушиваться к чужому мнению, чувствовать эмоциональный настрой собеседника и использовать его в процессе общения;
- стремление осознать и скорректировать свои взгляды и интересы, учитывать свои психологические особенности.

Пример: Проверка базовых знаний в виде групповой дискуссии, что способствует выходу студентов в рефлексивную позицию.

Вопросы

1. На основе анализа рекомендуемой литературы определите основные функции деятельности современного врача.

2. Выделите ведущие профессионально-педагогические умения, входящие в состав медицинской деятельности.

3. Какие качества и свойства личности характеризуют современного врача?

4. Докажите общественную значимость профессии врача.

5. Что в системе медицинского образования вызывает у Вас негативную оценку?

По окончании дискуссии эксперты из числа студентов подводят итоги. Работа студентов оценивается по следующим показателям:

- четкость и правильность ответа;

- умение доказать и аргументировать свою позицию на основе базовых знаний;
- культура речи выступающего.

В ходе дискуссии развиваются личностные качества студентов, которые определяют психологическую готовность к выходу в рефлексивную позицию: критичность мышления, аргументированность высказываний, навыки рефлексивного восприятия информации, возможность сделать наиболее адекватный выбор будущей специализации.

Рефлексивные образовательные технологии изменяют целевые установки самореализации и творческого развития обучаемых через актуализацию рефлексивной деятельности. Центральным моментом такой модели рефлексивно-ориентированного образования является сотворчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самораскрытия каждого субъекта. Происходит преодоление отчуждения от информационной насыщенности учебного процесса, перевод его на личностный уровень.

В смысловой интерпретации сам механизм рефлексии и его реализация в учебном процессе как компонента педагогической технологии непосредственно выступает инициацией смысловой самоцентрации обучаемого. Это означает осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений и их личностной ценности самим студентом. *Рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом в ситуации учебного выбора и личностного предпочтения учащихся и студентов.* Приведённый анализ по всем шкалам теста СЖО наглядно показывает, что обучение с использованием рефлексивных технологий способствует более быстрому формированию смысловых ориентаций старших школьников и студентов. Отметим, что показатели t-статистики экспериментальной группы, не смотря на не выявленную значимость результатов по двум шкалам, имеют одно направление изменяемых характеристик (отрицательное значение всех показателей), в то время как в показателях контрольной группы отмечаются колебания в различных направлениях. Это свидетельствует об упорядоченных изменениях, происходящих в экспериментальной группе и о случайности разницы показателей контрольной группы. Отсюда можно сделать вывод о том, что проведённая экспериментальная работа с использованием рефлексивных образовательных технологий, позволила положительно влиять на формирование смысловых ориентаций старших школьников и студентов и как следствие, дала им возможность более осмысленно и адекватно подойти к проблеме выбора соответствующего профиля обучения, таким

образом, осуществив внутреннюю дифференциацию в реальной практике учебного процесса.

Рефлексивные центрации личности как разнообразными смысловыми новообразования являются определяющим фактором в процессе вариативного выбора учащихся и обеспечивают внутреннюю дифференциацию в учебном процессе. Основными характеристиками внутренней дифференциации на основе ценностно-смыслового выбора выступают варьирование содержанием изучаемого материала, темпом учения, групповыми модификациями, в соответствии с рефлексивными инициациями самих учащихся. Учебный процесс приобретает атрибут саморегуляции учения студентом и становится составной частью его личностного роста, а результатом является актуализация системы ценностей, жизненных целей, мотивов поведения, а также осознание и вербализация своих отношений и позиций в системе уникальных связей личности обучаемого с миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование учебном процессе (Психолого-педагогический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Ун-та, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В. Дифференцированная организация учебного процесса как фактор смыслообразования учащихся // Научная мысль Кавказа. 2002. № 9. С. 117-127.
3. Анисимов О.С. Рефлексивная культура и обучение мыслетехнике // Прикладная эргономика. Специальный выпуск. Рефлексивные процессы. – 1994. № 1. – С. 64-66.
4. Асмолов А.Г. Практическая психология как фактор конструирования образовательного пространства личности // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. – С. 239-249.
5. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. – 2001. № 2. С. 74-85.
6. Васильев Ф.Е. Переживания и рефлексия // Рефлексия в науке и обучении. Тезисы докладов и сообщений. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1984. – С. 124-125.
7. Голицин Г.А. Рефлексия как фактор развития // Проблемы рефлексии в научном познании. Сб. науч. тр. Куйбышев, КГУ, 1983. С. 54-59.
8. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Особенности рефлексии как психического новообразования в учебной деятельности // Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982. С. 152-168.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. Смысл, 1999. – 314 с.
10. Леонтьев Д.А., Мандринова Е.Ю. Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора // Вестник Московского университета. – 2005. – Серия 14. Психология. № 4. С. 37-42.
11. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35-42.
12. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. – 2003. № 6. С. 7-16.