

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ВНУТРЕННЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Белова Е.В.,
Нестеренко И.Е.

Новая образовательная парадигма рассматривает в качестве базовой составляющей стремление педагога помочь обучаемому познать самого себя, свою уникальность, реализовать собственную индивидуальность и выстроить траекторию своего жизненного пути и образования. Она отражает объективную потребность учебного процесса в поиске механизмов инициации синхронизации смысловых «полей» обучаемого и обучающего, систем их ценностных ориентаций и мировидения. Преподаватель выступает как «медиатор», замыкая через себя связь обучаемого с культурой. Рефлексия рассматривается как важнейший духовно-нравственный феномен, благодаря которой сознание предстает «живым» инструментом самоорганизации личности, лежит в основе его личностного выбора, что может служить основой организации внутренней дифференциации в реальной практике учебного процесса.

Ключевые слова: рефлексивная парадигма в образовании, рефлексивно-ориентированные технологии (РОТ), инициация смыслообразования.

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; Слостенин В.А., Подымова Л.С., 1997; Харламов И.В., 2000)

В современной педагогической науке технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания. «Содержание и технологии оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают развитие» (Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Фоменко В.Т., 2001). Оказавшись неадекватной содержанию, технология как запускающий инструментарий не «сработает», поскольку нарушится принцип изоморфной зависимости содержание – технология, принцип взаимосоответствия. Однако если содержательный компонент в обучении за последние годы все более и более становится личностнонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то технологии обучения

пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно-направленный характер.

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 (Корявко 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 центральных. Рефлексивные технологии должны выступать в учебном процессе в роли смысло-поисковой инициации, «внутреннего толчка», ведущего по пути смысло-раскрытия мира постигаемого обучаемым.

В качестве рефлексивных образовательных технологий чаще всего выделяют: учебный диалог, дидактическую поддержку и дифференцированную

организацию учебного процесса, так как все эти технологические компоненты будут эффективны лишь при условии ориентации на ценностно-смысловые особенности учащихся, при условии, что познаваемое из «смысла для других» будет становиться «смыслом для себя» (А.Н. Леонтьев, 1972), при условии, что оно рефлексивируется и центрируется обучаемым (Андреева А.А., 2002; Беспалько В.П., 1997; Солдаткин В.И., 2002; Филатова О.К., 2001). Однако, дифференциация пока еще не достаточно осмыслена в педагогике не просто как способ организации учебного процесса, но и как образовательная технология, позволяющая в значительной степени индивидуализировать обучение относительно особенностей учащихся, относительно его рефлексивных интенций.

Анализ становления рефлексивной парадигмы как смысловой реальности современного учебного процесса в условиях модернизации образования показано, что кардинальные изменения, произошедшие в жизни общества и, главным образом, в массовой школе, сложные задачи, стоящие перед образованием на новом этапе исторического развития страны, требуют пересмотра взглядов на деятельность учителя и процесс его подготовки. Традиционная парадигма педагогического образования, в рамках которой акцент делается на когнитивном аспекте профессиональной деятельности, в наши дни малоэффективна. Идея смены парадигмы, возникшая в связи с изменениями в образовании, заслуживает специального анализа. Для этого анализируется механизм перехода от безличностных значений к личностным смыслам в обучении, которые были привнесены в педагогическую психологию и педагогику А.Н. Леонтьевым и его последователями. «Запоминание без специальной работы, заучивание на основе мысленного углубления в факты, явления – эта идея постепенно стала нашим педагогическим убеждением». Знания, наполненные личностным смыслом, преодолевают ту разобщенность, которая зачастую существует между изучаемым и постигнутым. Именно это позволяет сделать знания стимулами развития личностной сферы в целом, существенным компонентом самых разнообразных видов деятельности. Они активизируют сознание, самопознание и самопонимание человека, что закономерно приводит его к внутреннему душевному обогащению, к его всестороннему развитию. Именно этот психологический подход позволил привнести в педагогическую науку рефлексивную парадигму. Термин «парадигма» означает модель научной аналитической деятельности как совокупности теоретических стандартов, методологических норм и ценностных критериев. Большинство исследователей выделяет две парадигмы образования: *когнитивную* (традиционную, знаниевую, сциентистскую) и *личностную*

(гуманистическую). В соответствии с первой целью образования – вооружение учащихся строго определенным объемом знаний, формирование умений и навыков реализации учебно-воспитательного процесса. Личностные аспекты образования сводятся к формированию познавательных мотивов и способностей, к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок своего поведения и других людей. Когнитивная парадигма предопределяет установку обучаемого на выполнение инструментальной роли, основная задача которой вооружение учащихся объемом знаний, предусмотренным программой. Личностная парадигма предполагает перенос акцента с информационного на смыслопоисковое обучение, принципиальное изменение педагогических подходов к процессу обучения: знание может быть полноценным только при «включении» в процесс его усвоения механизмов развития личности.

Рефлексивную парадигму в образовании в противовес стандартной, традиционной предложил профессор Гарвардского университета Липман М. Основной тезис рефлексивной парадигмы – ориентация образования на научное исследование. Цель рефлексивного образования Липман М. определил как «научение молодых людей навыкам разумности с тем, чтобы в дальнейшем они стали разумными гражданами, разумными партнерами, разумными родителями». Автор акцентирует внимание на развитии навыков разумного мышления и поведения, а не на накоплении знания (информации), как это присуще в традиционной парадигме образования. Рефлексивная парадигма сопровождает образовательный процесс рефлексивным осознанием субъектами образования самоценностей, которое включает осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений обучающихся, то есть рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом мышления.

Концептуальные подходы в педагогике к организации рефлексивно-ориентированного образования показывают, что для понимания роли рефлексивно-ориентированного образования необходимо рассмотреть его соотношение с наиболее известными педагогическими подходами отечественной образовательной практики и теории, рассматривающие рефлексивность как духовно-нравственный феномен, имеющий высокую личностную значимость в учебном процессе. Ключевыми составляющими дефиниции «рефлексия», являются следующие положения:

- всякая рефлексия предполагает сомнения: в себе, своей позиции, своих возможностях, которые могут привести к пессимистическим результатам

- (пассивность, бездействие, неверие в успех) или оптимистическим, побуждающим к активному действию, преодолению себя и обстоятельств, поиску и реализации способов самоутверждения;
- рефлексия не столько констатация наличия или отсутствия определенных качеств, сколько стимулирование их развития, обогащения и усиления самоценностей;
 - рефлексивные процессы могут быть как спонтанными, так и специально организованными и управляемыми, что важно для приобретения рефлексивного опыта в ходе овладения учебным содержанием.

Смысловая дидактика (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко) исходит из выведения учебного процесса на личностно-смысловую уровень и ставит перед педагогикой целый ряд проблем. Необходимо переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, содержание вывести с знаниево-отчужденного уровня на личностно-ценностный, необходимо перестроить формы обучения с авторитарно-унифицированных на демократически-вариативные.

В соответствии замыслом данной темы, особый интерес представляет концепция рефлексивно-ориентированного образования, которая имеет три среза (И.А. Стеценко). Центральным моментом рефлексивно-ориентированного образования является сотворчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самосовершенствования каждого субъекта. В первом срезе дается характеристика рефлексивно-ориентированной модели образования как содержательной системы. Во втором срезе приводится модель рефлексивной деятельности учащихся, осмысление которой позволяет более глубоко проникнуть в сущность рефлексивно-ориентированной концепции образования как формализованной системы. В третьем срезе раскрывается практическое применение концепции в технологии развития рефлексии, однако, сама модель рефлексивных образовательных технологий и система ее операционализации в практике реального учебного процесса пока еще разработаны в педагогике недостаточно. При этом наиболее проанализированы рефлексивные технологии в форме диалога и педагогической поддержки, а внутренняя дифференциация как технология, которая достаточно активно реализуется через рефлексию как сугубо человеческую способность, решающий механизм в организации действий человека, в оценке ситуации и возможности выбора.

В качестве основных характеристик внутренней дифференциации как технологии выведения учебного процесса на ценностно-смысловую уровень учащихся можно выделить систему внутренней

дифференциации, которая ориентирована на рефлексивные личностные особенности. Дифференцированная организация учебного процесса предоставляет возможность организовать его в соответствии с психологически и дидактически значимыми критериями через создание гомогенных (однородных по выбранному критерию) групп учащихся. Однако, существующая традиция ориентирует дифференциацию на когнитивные параметры (уровень развития общих способностей ребенка, наличие специальных способностей, интеллектуальный уровень развития, уровень информированности в той или иной области, уровень сформированности учебных умений и т.д.), которые, безусловно, важны для организации познавательной деятельности учащихся, привнесенные в традиционную знаниевую модель учебного процесса, не преодолевают ту отчужденность личности от изучаемого материала, которая стала традиционной для отечественной школы. Подлинная дифференциация в учебном процессе возможно лишь при условии предоставления права выбора самому ребенку, в соответствии с его личным опытом, с центрированными его рефлексивной деятельности, его интересами, предпочтениями. Такие технологии дифференциации называют внутренней дифференциацией (И.В. Абакумова, 2001; И.С. Якиманская, 1999) и они предполагают варьирование содержанием изучаемого материала, темпом учения, групповыми модификациями, в соответствии с рефлексивными инициациями самих учащихся. Учебный процесс приобретает атрибут саморегуляции учения школьником и становится составной частью его личностного роста. Происходит преодоление «отчуждения от информации», которое характерно для регламентированной дифференциации, поскольку именно это приучает ребенка всегда ждать распоряжений извне и требовать готовых решений, а выбор, напротив, формирует способность ориентироваться в потоке информации, принимать самостоятельные решения в соответствии с рефлексивными центрициями и индивидуальными приоритетами. Это является необходимым для адаптации человека в самых различных жизненных ситуациях и гарантирует то, что обучение не просто предоставляет ученику определенную сумму знаний, умений и навыков, а реально готовит его к активному поиску своего жизненного пути, расширяет адаптационные возможности, формирует толерантное сознание, развивает именно его неповторимую индивидуальность, способность к самопознанию и самореализации в ситуации жизненного выбора.

Анализ рефлексивных технологий обучения и их смыслообразующего потенциала показывает, что теории смысловой дидактики, личностно-ориентированного и рефлексивно-ориентированного образования дают возможность выйти в исследовании

и осмыслении проблемы дифференциации учебного процесса на новый уровень, рассматривая не только когнитивные и интеллектуальные компоненты, но, главное, акцентируя внимание на личностных, ценностных, смысловых характеристиках учащихся.

Для разработки технологий реализации внутренней дифференциации с ориентацией на рефлексивные особенности учащихся в учебном процессе, необходимо охарактеризовать основные стадии смысловой насыщенности содержания в учебном процессе. В настоящей работе, при рассмотрении уровней реализации внутренней дифференциации, мы исходили из классификации разработанной Абакумовой И.В., в рамках смысловой дидактики: стадия учебного содержания, ориентированного на непосредственно-эмоциональные смысловые проявления учащихся; стадия учебного содержания, ориентированного на устойчивые смысловые образования учащихся; стадия учебного содержания, ориентированного на личностные ценности и рефлексивные особенности учащихся.

Этот подход в осмыслении проблемы дифференциации ставит перед педагогикой задачу описание не просто новых, современных образовательных целей, на которые должна работать дифференциация, но и на раскрытия тех механизмов активизации личностного, актуализации рефлексивных процессов, сущностного, смыслового компонента, которым должен быть проникнут современный образовательный процесс, его основные базовые технологии.

В рамках настоящего исследования произведен анализ критериев развития смысловых образований в период юности, что дает возможность выделить два блока рефлексивных технологий, ориентированных на смыслообразование обучаемых данной возрастной группы: интраперсональные (индивидуализированные как понимание самого себя непосредственно) и интерперсональные (социализированные как понимание самого себя опосредованно, через понимание других).

Интраперсональные (индивидуализированные) смыслы (непосредственная рефлексия) как компоненты развития смысловой сферы учащихся можно рассматривать как смысловые составляющие «Я-концепции», понимаемой как «устойчивая, в большей или меньшей степени осознаваемая и переживаемая система представлений личности о самой себе, на основе которой она строит свое поведение». Как интегральное понятие «Я-концепция» включает в себя целую систему качеств, характеризующих «самость» в человеке: самосознание, самооценка, самомнение, самоуважение, самолюбие, самостоятельность и т.д. Она непосредственно связана с процессами рефлексии, самоорганизации, саморегуляции, самоопределения, самореализации,

самоутверждения и т.д. и может стимулироваться в развитии рефлексивными образовательными технологиями.

Для развития в реальном учебном процессе этих особенностей, характеризующих интраперсональную составляющую смысловой сферы обучаемых, можно использовать рефлексивные технологии, ориентированные на развитие «Я-концепции», интроспективных способностей личности, особенностей ее самосознания, самоактуализации и самооценки.

Второе направление рефлексивного технологического воздействия – это инициация интерперсональных смыслов, вектор которых направлен от жизненного мира, возникающего на границе субъект-социум, к формированию высших ценностей личности, ее смысло-жизненной концепции (опосредованная интроспекция). Технологии, формирующие опосредованную рефлексивную среду как потребность понимать других для лучшего понимания самого себя.

Теоретический анализ дал возможность разработать рефлексивно-смысловую модель деятельности учащегося как рефлексивного (самоорганизующего на основе прошлого опыта) и рефлексивного (самоорганизующийся на основе феноменального опыта) субъекта. В методологической и методической плоскости реализация технологии развития рефлексии опирается на идею рефлексивной среды. Одной из основных задач исследования явилось моделирование благоприятной рефлексивной среды через рефлексивно-ориентированные технологии (РОТ).

Центральным моментом рефлексивно-ориентированного образования является сотворчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самосовершенствования каждого субъекта.

Рефлексия способствует достижению соразмерности среды и существования личности. Возможности, условия, способы деятельности и отношения являются параметрами данной среды. Эти параметры складываются в результате усвоения культуры через личный опыт. Рефлексивная среда представляет собой динамическую структуру, в которой личность, проходя «образовательный цикл», развивается. Поскольку рефлексия понимается как общий принцип существования, реализующий способность человека быть в практическом отношении к условиям своей жизни, а не сливаться с ними, то в рефлексивной среде и педагог, и ученик выступают в роли субъектов.

В этом случае обучающая деятельность педагога представляет собой рефлексивное управление, суть которого заключается в передаче оснований для принятия решений самому обучаемому в системе основных процессов его самоорганизации: самоопределении, самопознании и самоактуализации. Одним из важнейших условий развития рефлексивной позиции учащегося

как основы и фактора инициации выбора, модель рефлексивной деятельности предстает как модель рефлексивной взаимосвязи обучающего и обучаемого как самоорганизующихся систем. Выявляется новый статус управления образованием, суть которого состоит в создании условий для профессионального и личностного саморазвития обучаемых. Это проявляется в двух тенденциях: системы обучения эволюционируют в сферу рефлексивного управления; рефлексивные управляющие системы становятся сложнее управляемых систем. При этом движущими силами самих систем управления выступают гуманитарное научное знание и творчество человека, а поиск технологий их совершенствования все больше смещается в сферу методологической культуры деятельности педагога и главным образом его собственной рефлексии. Модель дает возможность понимания коммуникации с творческой составляющей самоанализа педагога (именно от обучающегося должна идти интенция на погружение обучающихся в процессе рефлексии и своевременный выход из этого процесса) и учащегося. Реализация технологии рефлексии в реальной практике обучения, дает возможность педагогу использовать смысловой потенциал обучаемых – сил «живой системы», производящих движение в самом движении, как основы качества подготовки обучаемых. Это достигается через способность педагога к «смене перспектив» у обучаемых, его умением рефлексивно поместить себя в перспективу другого, обращая их внимание не на факты действительности как таковые, а на содержание и формы переживаний и оценки (субъективные причины) отношения к последним.

Реализация описанной модели (POT) в реальной практике учебного процесса позволила сделать следующие выводы.

1. Образовательные технологии, иницирующие в ходе учебного процесса развитие рефлексивного потенциала личности выступают в качестве рефлексивных образовательных технологий. При этом они являются составной частью субъект-субъектной модели обучения и иницируют раскрытие, раскристаллизацию смысла учащимися по отношению к учебному содержанию. Последнее не является самоценным для ученика до тех пор, пока не раскрыт его смысл.
2. POT изменяют целевые установки самореализации и творческого развития обучаемых через актуализацию рефлексивной деятельности. Центральным моментом такой модели рефлексивно-ориентированного образования является со-творчество всех участников образовательного процесса, в котором созданы условия для самосовершенствования каждого субъекта. Учебный процесс приобретает атрибут саморегуляции обучения школьника и становится составной

частью его личностного роста. Происходит преодоление отчуждения от информационной насыщенности УП.

3. В смысловой интерпретации сам механизм рефлексии и его реализация в учебном процессе как компонент педагогической технологии непосредственно выступает инициацией смысловой самоцентрации обучаемого. Это означает осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений обучающихся, и таким образом рефлексия становится источником внутреннего опыта, способом самопознания и необходимым инструментом в ситуации учебного выбора и личностного предпочтения учащихся и студентов.
4. Формирование образовательного пространства различной смысловой плотности и смыслового разнообразия, в которых происходит замыкание субъектного опыта учащихся и объективизированных смыслов учебного содержания в точках рефлексивных центраций, происходит в результате воздействия двух видов POT. Интраперсональные рефлексивные технологии, индивидуализированные как понимание самого себя непосредственно и интерперсональные, социализированные как понимание самого себя опосредованно, через понимание других и соотнесение их с ценностями своего жизненного мира. Они включают в себя, в том числе, рефлексивные технологии, иницирующие развитие ценностно-смысловой сферы обучаемых как становление самоопределения (способности порождать намерения, приводящие к объективации свободы собственного выбора), самопознания (познание обучаемым своей личности и интеллектуальной сущности), самоактуализации личности (условия ее встраивания в социально-педагогическую реальность).
5. Рефлексивные центрации личности как разнообразные смысловые 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 рефлексивные инициации обучаемых, 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 в учебном процессе (Психолого-дидак-

- тический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
 3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Макарова Е.А. Схема и фон: интроекция в неоднородном семиотическом пространстве. М.: изд-во «КРЕДО», 2007. – 283 с.
 4. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смысловые коммуникации в учебном процессе: теория и технология направленной трансляции смыслов в обучении. – Нальчик: изд-во КБГУ, 2008. – 312 с.