

**РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ  
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНТРОСПЕКТИВНЫХ  
СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ****Белова Е.В.**

*В статье рассматриваются рефлексивные технологии как особая группа педагогических технологий, выполняющие функцию раскрытия, «раскристаллизации смысла» по отношению к содержанию, которое хоть и является их носителем, но не является самоценными. Сама технология не несет в себе смысл, она лишь позволяет создать или, напротив, затруднить условия, при которых обучаемый сможет раскрыть для себя тот или иной смысловой фрагмент содержания, сингулировать смысл и трансформировать его в дальнейшей учебной деятельности.*

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивные технологии, смысловая сфера, смыслообразование, интроспекция, интроспективные способности.

Отечественная образовательная система, несмотря на многочисленные реформы последнего десятилетия, может отметить лишь отдельные удачные инициативы и проекты в трансформации различных компонентов учебного процесса. Провозглашение переориентации целей образования на личностно-ориентированные изменения в образовательных программах, стандартизация тестов академических достижений (ЕГЭ, кредитная и модульная системы в вузах, двухуровневое образование), увеличение самостоятельной работы обучаемых, к сожалению, не принесли желаемых результатов, и сегодняшняя образовательная система во многом не соответствует тому социальному заказу, который предъявляет к образованию общество. Школа оказалась более консервативной, чем государственная система в целом. Это достаточно закономерно. Если экономические нововведения способны изменить способ взаимодействия между людьми, между людьми и обществом в течение достаточно небольшого периода времени, то результаты реформирования в области образования могут проявиться лишь через 20–25 лет, тогда, когда основным трудоспособным поколением станет сегодняшнее поколение учащихся школ и студентов.

Положительные тенденции модернизации образования не разрешили основного противоречия между ценностными ориентациями учащихся и отчужденным от их личностной сферы характером изучаемого в рамках учебных курсов, учебного материала. По данным психологических исследований, за последнее десятилетие не только снизились интроспективные потребности подростков, стрем-

ление развивать в себе рефлексирующие возможности, осознавать особенности своего «Образа Я», но и постоянно снижается уровень информационного соответствия обучаемых и информационной насыщенности окружающей среды, а также общий уровень учебных умений и навыков, необходимый выпускникам учебных заведений для успешной социальной и профессиональной адаптации в реальной жизни. При этом более 20 % выпускников считают, что более 80 % информации, которую им предоставляли в старших классах, является совершенно бесполезной и лишь 4 % тех, кто только закончил школу, считают, что большинство полученных знаний и сформированных учебных умений нужны им для реальной жизни и профессионального становления.

Что же является основным рубежным препятствием между системой образования, стремящейся дать обучаемому те знания и умения, которые востребованы обществом, с одной стороны, и жизненным миром самого ученика – с другой? Ответ на этот вопрос условно состоит из двух частей – из общей части, обусловленной интегративными тенденциями, происходящими в мире в целом, и специфической, рожденной приоритетами нашего общества и традициями отечественной психолого-педагогической науки. Интеграция мирового сообщества влияет на тенденции не только относительно содержательных компонентов учебного процесса, уровня сложности и темпа обучения, но и обуславливает потребность в мотивационно-динамическом переосмыслении эффективности обучения, катализируя поиск новых образовательных моделей и технологий, ориентированных на актуализацию потенциально-личностных

резервов обучаемых, через интеграцию когнитивного и аффективного компонентов. Многочисленный удачный опыт различных учебных заведений, таких как школа ШИВИ в Хьюстоне, Свободная школа в Новом Орлеане, школа общины О-Фаррелл, Эмми-6, школа Милби и многих других, был обобщен и проанализирован в так называемом «человекоцентрированном подходе» (Карл Роджерс, Джером Фрейберг).

За последнее десятилетие существенные изменения, затронувшие систему образования, произошли как во внешней (чисто организационной), так и во внутренней (научное осмысление проблем образования на уровне современного общепсихологического знания) сферах. Изменились структура образования, число учащихся в различных учебных заведениях, умножились типы учебных заведений и характер предоставляемых ими образовательных услуг, увеличилось число лиц, занятых преподавательской, управленческой, консультативной, обслуживающей, исследовательской деятельностью.

Возникает реальная необходимость поиска тех технологий в учебном процессе, которые позволят вывести его на уровень смысловой саморегуляции через смыслообразование и смысловывление самих студентов. В связи с новыми тенденциями в педагогической науке вопрос о технологиях обучения из дидактической плоскости переносится в психологический план, т. к. содержание учебных курсов, являющее само по себе поле «кристаллизованных смыслов» (по терминологии А.Н. Леонтьева), предстает на нескольких уровнях обучения: на уровне проектирования – в текстовой, знаковой форме; на уровне реального протекания учебного процесса – как движение мыслей, чувств, эмоций учащихся; на уровне результативности обучения – как устойчивые качества личности в виде позиций, взглядов, интересов, в конечном итоге – системы ценностей как стержневой основы человека, а значит, его базовых смысловых структур.

Технологии обучения необходимо рассмотреть как механизмы перевода содержания с текстового уровня на уровень субъектной деятельности учащихся, с уровня субъектной деятельности на уровень устойчивой структуры личности обучаемого, на уровень их интегральной смысловой ориентации. Интегральная смысловая ориентация, компонентом которой и является интроспективная сфера учащихся, рассматривается в данном случае как стержневой компонент смысложизненной концепции студентов в процессе его личностного становления.

Рефлексивные технологии как особая группа педагогических технологий выполняют функцию раскрытия, «раскристаллизации смысла» по отношению к содержанию, которое, хоть и является

их носителем, не является самоценным. Сама технология не несет в себе смысл, она лишь позволяет создать или, напротив, затруднить условия, при которых обучаемый сможет раскрыть для себя тот или иной смысловой фрагмент содержания, сингулировать смысл и трансформировать его в дальнейшей учебной деятельности. Однако в условиях действия той или иной технологии осваивается не только программный или внепрограммный материал как носитель содержания, но и сами технологии, по крайней мере, некоторые из них или какие-то их фрагменты. В данном случае к содержанию мы подходим традиционно – как к объекту усвоения (освоения). Примером может служить технология, именуемая «методом проектов»: этот метод обеспечивает освоение учащимися некоторой части действительности, предписываемой учебными программами, но при этом осваивается учащимися и сам как часть содержания, способ деятельности, инструментарий проектирования чего-либо в собственной жизненной перспективе. Тем более, если содержание понимать с позиций смыслообразования, интерпретируя его как «субстрат», «питающий» смысловой развитие студентов, то технология, направленная на раскрытие смысловой основы мира, будучи освоенной в качестве способа деятельности, в состоянии решать и смысловую сверхзадачу. В нашем примере «метод проектов», который активно используется в настоящее время в процессе подготовки специалистов, как освоенный элемент содержания в состоянии выполнить указанную функцию становления и развития способности ориентироваться в палитре индивидуально-личностных, жизненных, духовных, социальных ценностей. В других же случаях технология обучения, обернувшись технологией учения и далее – способом деятельности обучаемого, т. е. став содержанием, смыслообразующей функцией может и не обладать.

Развитие интроспективной сферы происходит с учетом следующего важнейшего познавательного закона – если смысл не учат и смысл не учатся, с чем надо безоговорочно согласиться, то технологии познания, формируемые у учащихся в их технологическом взаимодействии с учителем, в состоянии выступить в роли смыслопоискового фактора, метода, ведущего по пути смыслораскрытия постигаемого мира. Так, достаточно широко применяемые эвристические технологии, обеспечивающие овладение учащимися программным материалом, как показывает школьный опыт последнего времени, и вводящие их в ситуации смыслопроявления, осваиваемые как содержание, оказываются механизмами поиска и раскрытия смыслов в других дидактических обстоятельствах

или, предположим, в ситуациях жизненного смыслоопределения обучаемых.

Анализ критериев развития смысловых образований в период юности дал возможность выделить два блока рефлексивных технологий, ориентированных на смыслообразование студентов данной возрастной группы – интраперсональные (индивидуализированные) и интерперсональные (социализированные). При этом мы исходили из типологии смыслов В.Э. Мильмана, разделившего их на интраперсональные (ориентированные на понимание самого себя непосредственно) и интерперсональные (понимание самого себя опосредованно, через понимание других).

Эта типология перекликается с систематикой Г.Л. Тульчинского, который выделяет три аспекта проблемы смысла жизни (два первых как раз и совпадают с выделенными нами, а третий рассматривается нами как проявляющийся в личностной направленности, т. е. в отношениях ученика к будущей «послешкольной» жизни):

- 1) смысл как субъективно осознаваемый смысл;
- 2) смысл жизни как социальная модель должного;
- 3) смысл как объективная направленность жизнедеятельности, который может и не осознаваться.

Соответственно к каждому блоку были выделены и апробированы в реальной практике учебного процесса составляющие, наиболее целостно, по нашему мнению, характеризующие специфику данного блока смысловой сферы студентов, а далее к каждому компоненту возможно подобрать технологии, посредством которых можно было актуализировать и развивать именно данную смысловую составляющую.

Интраперсональные (индивидуализированные) смыслы (непосредственная рефлексия) как компоненты развития смысловой сферы студентов 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.

Динамический аспект «Я-концепции» как то, что во многом определяет личностный рост, обусловлен оцениванием происходящего и самого себя. «Я»-реальное («самость») существует изначально

как «центр переживания и отражения значимых процессов, происходящих в организме и во внешнем мире» (В.С. Василюк). И если вначале (на начальном этапе обучения) главный критерий этого внутреннего процесса оценивания – соответствие тенденции актуализации, (а это значит, ценно то, что способствует личностному росту), то в результате обучения (в данном случае акцент, прежде всего, делается на его интроспективном компоненте), в результате активного воздействия преподавателя постепенно основным критерием становится задаваемая преподавателем и усваиваемая учащимся внешняя система ценностей.

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

- индивидуальные технологии интроспективной направленности (как бы я поступил в этой ситуации и почему, какие особенности характерны для меня, чем я отличаюсь от других);
- технологии на самооценку (ситуативного типа: лучше ли я сегодня сделал это, чем вчера, это задание мне удалось и т. д.);
- технологии, ориентированные на развитие Локус контроля - Я. Локус контроль - Я свидетельствует об особенностях представлений самого человека о своей свободе выбора. Высокий уровень Локус контроля - Я говорит о том, что человек способен построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее главных ценностях, низкий – неверие в свои силы контролировать события собственной жизни;
- хронотоп-технологии. Логико-содержательный анализ этого понятия в психологии (а не метафорическое использование, как в работах М.М. Бахтина) рассматривается как «обобщенное название для различных средств и способов отражения и освоения человеком пространственно-временного континуума своей жизнедеятельности». В качестве смыслотехнологий мы использовали задания на оценочное описание тех или иных периодов жизни учащихся, этапов личностного роста и взросления.

Второе направление рефлексивно технологического воздействия – это интерперсональные смыслы, вектор которых направлен от жизненного мира, возникающего на границе субъект–социум, к формированию высших ценностей личности, ее смысложизненной концепции (опосредованная интроспекция).

В качестве интерперсональных технологий (технологии, формирующие опосредованную рефлексию как потребность понимать других для лучшего понимания самого себя), которые развивали у учеников социализированные смысловые образования, были использованы следующие технологии:

- аддитивные технологии, при которых в процессе выполнения заданий индивидуальные вклады участников суммируются (например, задания на групповые соревнования по скорости решения задач);
- компенсирующие технологии. Решение компенсирующих задач требует выделения среднего из индивидуальных решений членов группы (задания даются группе, типа: «дайте определение понятию...», «какие критерии являются наиболее важными» и т. д.;
- дизъюнктивные технологии. При решении дизъюнктивной задачи группа должна выбрать одно решение из группового «фонда». Примером решения дизъюнктивной задачи служит телевизионная игра «Что? Где? Когда?». Участники группы генерируют и обсуждают версии, но капитан выбирает лишь одну из них (часто не ту, к которой склонялись большинство членов группы);
- конъюнктивные технологии, при решении которых каждый член группы должен внести свой специфический вклад (например, ролевые игры, когда каждый участник должен вносить свой вклад в соответствии с амплуа своей роли).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003.
2. Абакумова И.В. Смысл как научная категория и влияние его концептуальных интерпретаций на теорию образования и обучения // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 13 (39). – С. 146–151.
3. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц. Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе формирования антиэкстремистской идеологии // Психология в вузе. – 2011. – № 5. – С. 10–23.
4. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Образовательные технологии: новые ракурсы. К реализации федеральных государственных образовательных стандартов в общеобразовательной школе. – Ростов-на-Дону. – 128 с.
5. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002.
6. 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.
7. Клочко В.Е. Инициация мыслительной деятельности: автореф. дис.... д-ра психол. наук. – М., 1991.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.