

И. Н. Семенова

Екатеринбург

Т. А. Кузьмина

Шадринск

КОНВЕНЦИОНАЛЬНО-РОЛЕВАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПРОЯВЛЕНИЯ АВТОЛОГИЧНОСТИ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: автологичность методов обучения; рефлексия; конвенциально-ролевая рефлексия; педагогическая фасилитация.

АННОТАЦИЯ. Исследуется сущность и составляющие понятия «конвенциально-ролевая рефлексия», которое рассматривается как элемент педагогической системы подготовки будущих учителей.

I. N. Semenova

Ekaterinburg

T. A. Kuzmina

Shadrinsk

CONVENTIONAL-ROLE REFLECTION AS A MECHANISM OF DISPLAY OF AUTOLOGICALITY OF TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

KEY WORDS: autologicality of teaching methods; reflection; conventional-role reflection; pedagogical facilitation.

ABSTRACT. The essence and constitutive elements of the concept «conventional-role reflection» are presented. This concept is considered to be an element of the pedagogical system of educating future teachers.

Существенным отличием методов обучения и методов организации учебной деятельности в системе среднеспециального и высшего профессионального педагогического образования студентов является, на наш взгляд, свойство «автологичности». Это свойство означает изучение (описание и оценку) самого метода в процессе его применения и считается проявленным, если специально организованная деятельность студентов по изучению метода обладает определенными характеристиками (наличие цели, фиксация и исследование причинно-следственных связей использования метода, формулировка оценочного суждения) [8. С. 128]. Проявление указанного свойства задает необходимость построения механизмов для оценки студентами профессионального и личностного выбора способов деятельности каждого субъекта педагогического поля.

Анализ результатов Т. В. Белозерцевой, О. А. Тарасова, Г. Д. Тонких, П. И. Третьякова и др. позволяет в качестве такого механизма выделить рефлексии, психологическая сторона которой раскрыта в работах О. А. Анисимова, Л. С. Выготского, М. М. Муканова, С. Л. Рубинштейна, С. Ю. Семенова, А. С. Шарова. Являясь представителями деятельностного подхода, эти авторы, исследуя рефлексивное самосознание и самопонимание человека, рассматривают рефлексии как действие или процесс, который направляется представлением о планируемом результате. Рефлексия как осознание собственной деятельности, выражаясь в актуализации и разрешении внутренних противоречий, согласно В. В. Давыдову, является тем компонентом мышления, который состоит в раскрытии субъектом оснований собственных действий и их соответствия условиям задачи. Кроме того, Д. Мезиров подчеркивает, что рефлексия является основным родовым понятием не только интеллектуальной, но и эмоциональной деятельности, «в которой индивидуум

осмысливает свой опыт с целью прийти к новому пониманию и ценностным отношениям» [12. С. 5]. Таким образом, рефлексия как процесс и действие является и категорией мышления, и эмоционально-ценностным понятием, которое впервые в философии было выделено Д. Локком и Г. В. Ф. Гегелем.

С точки зрения В. П. Зинченко [3. С. 255—256], главное свойство рефлексии в процессе профессионального образования заключается в объединительной целостности цели, средства и результата. Указанное свойство способствует возникновению новых качеств личности, придавая ей, в частности, большее число степеней свободы. По мнению Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневич, именно рефлексивный слой является содержанием образования и требует к себе педагогического отношения не только на привычном операционально-техническом уровне, но на уровне смысловых ценностей. Этот слой задает ориентацию на правильное решение одновременно с включением «основания для возникновения умений размышлять, критично оценивать, мотивировать и т. д.» [2. С. 28—29]. По мнению А. М. Новикова и К. К. Платонова, в своем развитии рефлексивные умения проходят несколько стадий:

- 1) ознакомление с умением, осознание его смысла;
- 2) уяснение теоретических основ работы с учебным материалом;
- 3) первоначальное овладение умением в процессе теоретической и практической деятельности;
- 4) самостоятельное выполнение практических задач и заданий (перенос усвоенных действий на новые объекты и в новые ситуации) в реальной профессиональной деятельности.

Сохраняя все указанные качества, при подготовке студентов педагогических специальностей рефлексия методов обучения имеет определенную специфику. Эта специфика задается условиями конвенциальной роли, выделенной Т. Ша-

бутани как представление «в предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации» [10. С. 46]. Сущность проявления условий состоит в том, что для рефлексии как основы механизма функционирования свойства автологичности в процессе воспитания профессиональных качеств будущего учителя возможности учебного ролевого взаимодействия могут быть расширены. Предполагаемое расширение достигается за счет оценочного анализа не только собственной деятельности студентов в моделируемых и практически реализованных педагогических ситуациях, исследованных, в частности, М. В. Ломаевой [5], но и в процессе рефлексии методов и приемов обучения в ситуациях (формах общения): Я (преподаватель) — Я (обучаемый), Я (преподаватель) — Мы (обучаемые), Я (преподаватель) — Я (преподаватель), Я (преподаватель) — Я (представитель администрации) и др. — при сравнении с методами и приемами, использованными преподавателем для организации текущего учебного процесса.

Способствуя в каждой из указанных ситуаций объединению психологии сознания и психологии поведения, рефлексия определяет формирование полной системы представлений студента о себе в контексте профессии. Такая система (называемая Я-концепция), по мнению Е. Б. Пички [6], выступает в качестве регуляционной основы профессиональной деятельности и профессионально-личностного самосовершенствования, являясь одновременно и частью образа мира, отражающей профориентационную принадлежность субъектов (Б. Д. Парыгин), и компонентом в системе саморегуляции человеческого поведения (В. Д. Брагина, Е. А. Климов, П. А. Шавир).

Сопоставительный анализ рефлексии как сложного понятия, интегрирующего действия, мышление и эмоционально-ценностные отношения, а также определения операциональной структуры рефлексии учителя (А. К. Маркова, N. Henke, L. Barlett и др.) с системой методов и метаметодов, влияющих на формирование ключевых компетенций и профессиональной компетентности при учете структуры компетентностной иерархии, образованной проявлением свойства автологичности при подготовке студентов педагогических специальностей [8. С. 132-133], позволяет выделить и конкретизировать предметно-ситуационную последовательность для формирования рефлексии методов обучения (рис.).

Сформулированные положения позволяют выделить *конвенционально-ролевою* рефлексией как значимое условие для построения и исследования методов обучения в образовательном процессе будущих учителей, которое определяется полнотой перебора ситуаций конвенциональной роли в педагогическом поле.

Анализ деятельности субъектов педагогического поля в каждой ситуации проявления конвенциональной роли определил в нашем исследовании выбор трактовки рефлексии с позиции фактора «управления учебным процессом» [4. С. 16]. С учетом сущности видовых отличий мы рассматриваем *конвенционально-ролевою рефлексией* как системообразующий механизм управления учебным процессом на основе совместно распределенной ролевой интерактивной деятельности между студентами, которая предполагает ис-

следование, осмысление и оценку методов обучения для корректировки траектории развития профессиональных и личностных качеств субъектов педагогического поля.

Для моделирования функционирования механизма автологичности методов обучения в процессе педагогического образования студентов при реализации рефлексивного подхода в современном информационном пространстве выделим следующие научные основания: теория мышления, теория деятельности, принцип диалектической взаимосвязи теории и практики, результаты применения парадигмального подхода к выделению сущности современной парадигмы методов обучения [8]. На их основе конвенционально-ролевая рефлексия методов обучения раскладывается на четыре основных аспекта: образовательный, воспитательный, дидактический, методический.

Образовательный аспект конвенционально-ролевой рефлексии методов обучения состоит в осознании студентами значимости методов (приемов) в развитии мировоззрения и формировании профессиональных и ключевых компетенций. Понимая, согласно Б. С. Гершунскому, образование как ценность, систему, процесс и результат, рефлексия образовательного аспекта определяет оценку и самооценку значимости используемого метода с точки зрения формирования информационно-коммуникационной культуры педагога для социальной адаптации и профессиональной успешности.

Воспитательный аспект определяется оценкой целесообразности педагогического воздействия метода на личность учащегося (например, для организации групповой работы с целью развития коммуникативных умений, привития ответственности, формирования умений представлять результаты собственной деятельности, для снятия стресса при общении с аудиторией и др.).

Сущность *дидактического аспекта* конвенционально-ролевой рефлексии определяется оценкой эффективности метода в развитии общеучебных умений и построении системы знаний и умений или совокупности необходимых элементов знаний, составляющих общеобразовательное ядро.

Методический аспект конвенционально-ролевой рефлексии проявляется в оценке оправданности использования и (или) формирования тех приемов и методов организации деятельности учителя и учащихся (преподавателя и студентов), которые требуются для организации выполнения учебных заданий при изучении конкретного учебного материала.

В контексте теории мышления указанные оценки формируются на основе мыслетехники, понимаемой как мыслительная деятельность, базирующаяся на оформлении первоначальных процессов оперирования со знаниями и знаковыми средствами управляемого характера (О. С. Анисимов). При этом мыслительная деятельность (мыслетехника) отличается от первичных познавательных процессов прежде всего по своему основанию, являясь не естественным, а социокультурно-определенным процессом. В этом процессе студент «...подчинен не условиям индивидуальной деятельности, а „заказом“ профессиональной, социально-организованной деятельности, динамикой корпоративных отношений... Движение процессов через посредство позиционеров, дви-

жение общего результата (утвержденного высказывания и выражаемого им содержания) и составляет мышление в его социокультурном контексте и социотехнике» [1. С. 25].

В принимаемом толковании мыслетехника не совпадает с понятием системы (или совокупности) мыслительных операций (анalogии, сравнения, классификации, обобщения, абстрагирования, интерпретации и др.), формируемых в процессе обучения. Мыслетехника, наряду с владением определенными мыслительными операциями, означает осознание собственной деятельности, выражающееся в актуализации и разрешении внутренних противоречий и может быть *зафиксирована* в результатах деятельности. Таким образом, мыслетехника выделяется нами как значимая компетенция качества личности самообразующегося (в том числе и профессионально), конкурентоспособного в системе общего, средне-специального и высшего образования субъекта, а проявление и результат мыслетехники может диагностироваться на предметном уровне. В частности, в концепции рефлексивной природы сознания и мышления человека (Ю. Н. Кулюткин, И. Г. Фихте, Г. П. Щедровицкий) мыслительные операции на уровне мыслетехники обладают свойством «обратимости» (Ж. Пиаже), определяя тем самым расширение диапазона выполняемых студентами учебных заданий и задач.

Как ключевая компетентность мыслетехника наряду с владением определенными мыслительными операциями предполагает понимание сту-

дентами сферы применения и готовность применения этих операций, сформированность умения выстраивать мыслительные действия для выполнения конкретной мыслительной операции и проводить самодиагностику успешности осуществления мыслительной деятельности.

В рамках принятого определения для формулировки приемов обучения мыслетехнике и диагностики ее сформированности на основе нашей работы [9] выделим следующие уровни:

- операциональный, который характеризуется сформированностью конкретного вида мыслительной деятельности или отдельного мыслительного действия как компоненты конкретного вида мыслительной деятельности;
- техничный (технологичный), характеризующийся тем, что сформированность мыслительной деятельности обладает свойством «обратимости» (т. е. обучающийся самостоятельно, без образца может составить рациональную последовательность действий для осуществления конкретной мыслительной деятельности, провести самоконтроль правильности выполняемых действий);
- функциональный уровень, характеризующийся пониманием необходимости применения мыслительных действий (обучающийся самостоятельно отвечает на вопросы о том, зачем (почему) ему нужна эта (такая) деятельность), самодиагностикой успешности осуществления мыслительной деятельности.

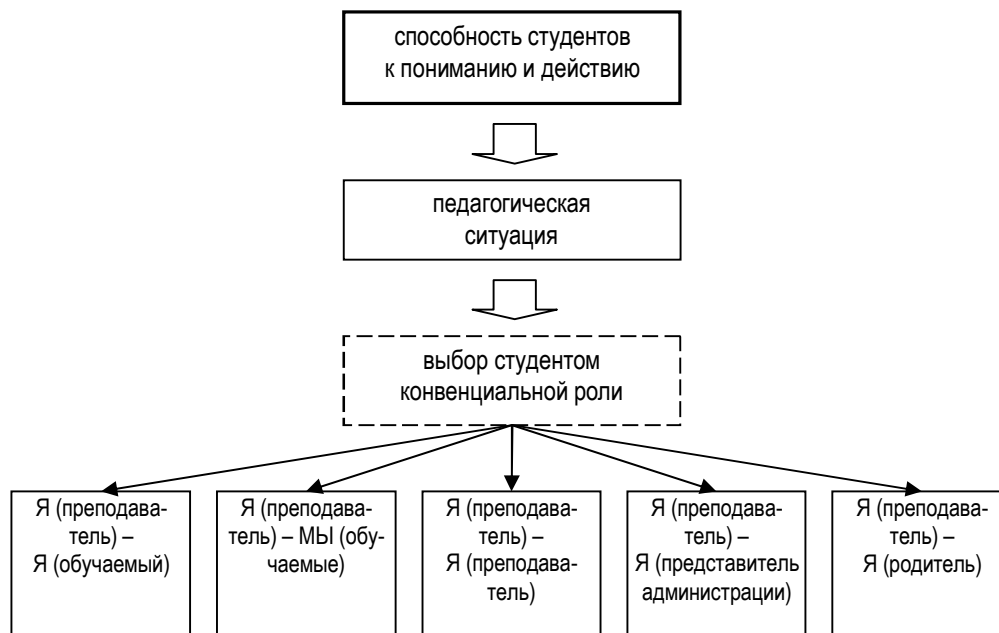


Рис. Предметно-ситуационная последовательность формирования у студентов умений рефлексии методов обучения

Анализ и исследование деятельности студентов в ситуациях (см. рис.) показывают, что реализация заявленной рефлексии в условиях ролевого взаимодействия предполагает преодоление традиционного закрепления за обучающимися только исполнительской части совместной деятельности. При этом проявление «отраженной субъектности» (А. В. Петровский), т. е. идеальной представленности одного человека в другом, «инобытие кого-либо в ком-либо» задает формирование потребностей и мотивов активного поведения

студентов в ориентационной части образовательного взаимодействия. Сказанное обуславливает значимость педагогической фасилитации как фактора функционирования конвенционально-ролевой рефлексии, предполагающей возможность использования методов, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формированию умений рассуждать, искать новые грани проблемы в уже известном материале при создании следующих условий (А. М. Рябов):

- значимость учения для студентов;
- конгруэнтность преподавателя;
- психологическая безопасность;
- психологическая свобода.

Для пояснения сформулированных условий, согласно А. М. Рябкову [7. С. 81], укажем, что только значимое учение является продуктивным, так как предполагает не простое усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта студента. Конгруэнтность преподавателя выражается в том, что он осознает свое отношение к студентам, в частности рефлексивирует взаимодействие, понимает и принимает свои настоящие чувства по отношению к обучаемым и ситуации, в которой они находятся. Психологическая безопасность достигается в процессе фасилитации за счет признания безусловной ценности личности и создания обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание; преподаватель обеспечивает условия для развития и способствует творчеству, если убежден, что любой студент самобытен в своих проявлениях независимо от его состояния и поведения в настоящем. Психологическая свобода предполагает формирование

логической свободы предполагает формирование креативности студентов, их самовыражение.

Таким образом, конвенциально-ролевая рефлексия, задающая специфику как способам учебной деятельности, так и способам организации самой деятельности в процессе подготовки будущих учителей, при реализации педагогической фасилитации обеспечивает: проблематизацию содержания и методов учебной и проективной деятельности; организацию совместной учебной и проективной работы как предпосылки профессионального общения и взаимодействия; диалогизацию обучения; применение комплексной многофункциональной системы дидактического обеспечения как средства стимуляции использования собственных степеней свободы в профессиональной деятельности; тьюторское сопровождение — и является, по определению Б. Е. Фишмана [11. С. 61], базой для создания психолого-педагогических условий и предпосылкой успешности процессов личностно-профессионального развития студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНИСИМОВ О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М. : Экономика, 1991.
2. БОНДАРЕВСКАЯ Е. В. , КУЛЬНЕВИЧ С. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. №10.
3. ЗИНЧЕНКО В. П. , МОРГУНОВ Е. Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии : учеб. М. : Три-вола, 1994.
4. ЛИПАТНИКОВА И. Г. Рефлексивный подход к обучению математике учащихся начальной и основной школы в контексте развивающего обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2005.
5. ЛОМАЕВА М. В. Возможности учебного ролевого взаимодействия в воспитании профессиональных качеств будущего учителя // Образование и наука. 2006. №5.
6. ПИЧКА Е. Б. Развитие рефлексивных умений как условие формирования профессиональной Я-концепции студентов педагогического колледжа : автореф. дис. ...канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009.
7. РЯБКОВ А. М. Фасилитация в профессиональном образовании // Педагогика. 2008. №1.
8. СЕМЕНОВА И. Н. Развитие системы методов обучения студентов педвузов в условиях использования информационно-коммуникационных технологий : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
9. СЕМЕНОВА И. Н. , Слепухин А. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в системе профильного обучения школьников : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.
10. ШАБУТАНИ Т. Социальная психология. Ростов на Дону : Феникс, 1998.
11. ФИШМАН Б. Е. Личность — основополагающее понятие образования // Педагогика. 2004. №5.
12. MEZIROV J. et al. Fostering critical reflections in adulthood. San-Francisco : Oxford, 1991.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко