

2.4. Рефлексивное обучение

Ключевое слово

Рефлексия (лат. reflexio – отражение)

- 1) изучение человеком своей собственной психологии или своего собственного поведения;
- 2) анализ собственных мыслей и переживаний; размышление, полное сомнений и колебаний.

В. Б. Гаргай

Рефлексивная модель обучения

(Фрагмент)

Концепция рефлексивного подхода к повышению квалификации учителей знаменует собой качественно новое направление в развитии дидактики постбазового педагогического образования на Западе. В отличие от других подходов, она основывается на развитии творческих способностей педагога путем активного взаимодействия и интеграции достижений психолого-педагогической науки и опыта профессиональной деятельности.

Выступая с гуманистических позиций, сторонники рефлексивного подхода усматривают основной недостаток информационно-технологической модели обучения в ее чрезмерном стремлении «пересадить» в сознание учителя выхваченные из живого потока педагогической реальности готовые образцы решения профессионально значимых задач.

Центральная проблема такой позиции, как отмечает британский педагог Дж. Элиот, заключается в преодолении разрыва между предлагаемой квазиполезной информацией и ее практической востребованностью учителем: «Большинство участников программ повышения квалификации получают одновременно и слишком много, и слишком мало знаний. Много в смысле объема и мало с точки зрения их адекватности конкретным обстоятельствам, в которых приходится работать учителю. Этот феномен, образно говоря, напоминает ситуацию в трансплантационной хирургии, когда, несмотря на все старания врачей, организм все-таки отторгает пересаженный ему орган».

Авторы рефлексивного подхода отклоняют и пессимистический тезис приверженцев психодинамических концепций о том, что учитель не в состоянии действовать эффективно и оптимально до тех пор, пока не достигнет более высокого уровня зрелости, не освободит себя от «темных тайников» нравственно-этических и эмоциональных конфликтов.

Таким образом, с точки зрения сторонников рефлексивного подхода, низкий уровень преподавания – это не следствие внутриличностных конфликтов или дефицита психолого-педагогических знаний, а недостаточная готовность

и способность педагога применять эти знания в решении многообразных и всегда нестандартных задач школьной жизни. Исходной посылкой в их рассуждениях является мысль о том, что в основе повышения квалификации должен лежать разнообразный опыт динамично развивающегося профессионала. Традиционные модели обучения терпят неудачу, так как опыт, к которому они приобщают учителя, оказывается навязанным извне и потому психологически необоснованным.

Если приобретенные знания есть результат усвоения содержания той или иной науки или опыта других людей, то субъективные включают в себя индивидуально пережитые и не всегда осознаваемые моменты реальной профессиональной деятельности. В действительности эти два вида знаний не существуют изолированно, но представляют в своей совокупности систему так называемых «концептуальных схем», или «профессиональных конструктов», которые, по существу, и определяют осознанную или неосознанную готовность учителя к каким-либо действиям.

Выполняя роль регуляторов профессиональной деятельности, они высвобождают сознание учителя при исполнении ранее уже отработанных операций в стандартных ситуациях. Однако, как только условия деятельности меняются, в работе возникает сбой, устаревшие «конструкты» превращаются в тормозящий фактор. Становится необходимой их замена, и если она происходит, то это рассматривается как процесс профессионального развития.

Основное условие, обеспечивающее замену одних «концептуальных схем» на другие, – это непрерывный процесс рефлексии, т. е. «комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности».

Как подчеркивает один из авторов подхода профессор Эдинбургского университета М. Уоллес, «практика становится источником профессионального роста учителя лишь в той мере, в какой она является объектом структурированного анализа: неотрефлексированная практика бесполезна и со временем ведет не к развитию, а к профессиональной стагнации учителя». «По этой причине, – считает ученый, – стратегической целью повышения квалификации учителей должна стать не столько замена, модернизация устаревших профессиональных конструктов на новые, сколько развитие рефлексивных способностей учителя, от уровня и качества которых и зависит эта замена».

Таким образом, развитие мастерства находится «в руках» самого учителя, и именно он должен стать основным агентом, осмысленно регулирующим стандарты своего поведения. Такой подход принципиально отличается от разрабатываемых подходов в русле бихевиористской традиции, согласно которым манипулятивный контроль внешних по отношению к учителю субъектов выступает в виде обязательного условия, необходимого для создания нужного поведенческого репертуара.

По мнению М. Уоллеса, предлагаемая модель обучения в большей степени, чем какая-либо другая, отражает специфику профессиональной деятельности учителя: «Рефлексивный компонент в работе учителя объективно возникает из принципиальной невозможности создать некий универсальный справочник с уже готовыми советами и рекомендациями на все случаи жизни. Образовательный процесс настолько динамичен, изменчив, что нельзя однажды и навсегда освоить все секреты педагогического труда. То, что безотказно действовало сегодня, уже завтра может оказаться недостаточным или даже непригодным. По этой причине преподавательская деятельность по природе своей является творческой, а учитель – рефлексивным профессионалом, непрерывно анализирующим свою работу».

В процессе повышения квалификации педагог учится управлять своей деятельностью в условиях неопределенности с помощью следующих основных интеллектуальных умений:

- видеть в педагогической ситуации проблему и оформлять ее в виде педагогических задач;
- при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активно развивающегося субъекта учебно-познавательной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели;
- делать предметом анализа каждый свой педагогический шаг;
- находить способы решения задачи, которые приносят быструю отдачу;
- тактически мыслить, т. е. конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации;
- «версионно» мыслить, т. е. мыслить предположениями, гипотезами, версиями;
- работать в «системе параллельных целей», создавать «поле возможностей» для педагогического маневра;
- в ситуации дефицита времени принимать достойное решение выхода из трудных педагогических ситуаций;
- анализировать педагогическую ситуацию в динамике ее развития, видеть близкие и отдаленные результаты;
- привлекать разнообразные теории для осмысления собственного опыта;
- анализировать и аккумулировать в своем опыте лучшие образцы педагогической практики;
- комбинировать элементы теории и практики, чтобы получить целое, обладающее новизной знание;
- объективно и непредвзято оценивать педагогические факты и явления;
- доказательно, аргументированно, ясно и доходчиво излагать свою точку зрения.

Взятые вместе, эти ключевые умения составляют своеобразную рефлексивную технологию, при помощи которой и совершенствуется профессиональный опыт учителя.

Рефлексию нельзя развивать обычными, прямыми методами обучения, как бы увлекательно и эмоционально методисты и преподаватели ни демонстрировали все ее преимущества. Даже если учитель и усвоит некоторые знания о ней и способах ее развития, он вряд ли сможет самостоятельно применить их в работе. Рефлексия – это не информация, и ее нельзя «взять и передать», ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать. Для этого разработчики предлагают недирективную стратегию. Суть ее заключается в том, что учителя усваивают необходимые знания и развивают рефлексивные навыки в процессе педагогической деятельности, организованной как поисковая активность.

От традиционной, в значительной мере алгоритмической деятельности поисковую отличает наличие сильно выраженного эвристического элемента, включающего в себя догадку, интуицию, «инсайт». От исследовательской – отсутствие направленности на изучение наиболее общих для педагогической теории и практики проблем. Эвристическая активность учителя, с одной стороны, строится на хорошо отработанных образовательных технологиях, а с другой – включает в себя элементы «контекстного» исследования, имеющего, как правило, новое, чаще субъективное знание, «микрооткрытие».

По существу, поисковая деятельность учителя рассматривается авторами рефлексивного подхода как его деятельность, направленная на решение различного рода ситуативных проблем и задач. Эти задачи и проблемы и рассматриваются в структуре поисковой деятельности в качестве основной единицы, «клеточки» ее предметного содержания. Смысл решения этих задач состоит не в том, чтобы открыть что-то неизвестное для теории и практики, а в том, чтобы развить у учителя более эффективные мыслительные навыки, с помощью которых он сможет самостоятельно скорректировать устоявшиеся представления о различных аспектах педагогической деятельности или, напротив, заново проверив их правильность, углубить и расширить свое понимание этих представлений.

Анализ литературы, посвященной рефлексивному подходу, позволяет вычлнить и сформулировать основополагающие принципы организации поисковой активности учителя. Она должна:

- 1) иметь практико-ориентированный характер, т. е. быть направленной на разрешение конкретных и реальных проблем школьной жизни;
- 2) проводиться в естественных условиях учебно-воспитательного процесса;
- 3) осуществляться непрерывно, постоянно, систематически;
- 4) быть оптимистической, т. е. включать в себя установку на успех;
- 5) реализовывать установку на приращение знаний, когда полученный результат определяет направление и характер следующих проб;

- 6) строиться на основе и с учетом имеющегося уникального опыта учителя, его оригинальной системы профессиональных «конструктов», особенностей познавательного стиля;
- 7) ориентироваться на поиски нескольких, нередко независимых друг от друга вариантов решения педагогической проблемы;
- 8) разворачиваться в ситуации непрерывного внутреннего и внешнего диалога, общения, обмена мнениями всех субъектов образовательного процесса: учителей, учащихся, родителей и т. д.;
- 9) организовываться на принципах развивающей помощи, активизации внутренних ресурсов того, кем управляют, изначальной веры в его способности быть независимым, делать правильный выбор между различными путями разрешения проблемы;
- 10) базироваться на творческом синтезе субъективного и объективного знания;
- 11) включать в себя разнообразие аспектных и системных методов и процедур, учитывающих возможности учителя, особенности ситуации, требования целостного подхода к анализу педагогических явлений;
- 12) иметь прогрессивно-результативный характер, когда результаты поисковой деятельности анализируются не с точки зрения их соответствия каким-либо нормам, моделям или средним величинам, а путем их сопоставления с предыдущими достижениями.

В своей совокупности вышеперечисленные принципы служат основанием для эффективной организации поисковой деятельности учителя, которая на практике всякий раз в зависимости от содержания проблемы и особенностей интеллектуальной стратегии учителя отличается новизной и нестандартностью. Вместе с тем, какова бы ни была индивидуальная траектория поисковой активности учителя, она неизбежно включает в себя следующие этапы:

- ощущение «когнитивного диссонанса», интеллектуального и эмоционального дискомфорта и желания избавиться от него;
- осознание и формулирование общей проблемы, ее разбивка на ряд подпроблем, связанных и вытекающих одна из другой;
- установление и формулирование адекватной цели, обеспечивающей разрешение выявленной проблемы;
- определение возможных альтернатив достижения искомого результата;
- оценка возможного риска, связанного с каждой альтернативой;
- выбор стратегии достижения цели результата;
- мысленное проектирование, представление потенциально возможного и ожидаемого результата;
- проектирование плана действий, шагов, направленных на достижение результата;
- реализация плана действий, его текущая оценка и корректировка;
- итоговый анализ достижения цели;

- определение направления дальнейших поисков и перспектив.

В соответствии с общей логикой поисковой деятельности строятся и программы повышения квалификации учителей. Они, как правило, включают в себя четыре основных этапа: организационно-диагностический, проектировочный, коррекционно-развивающий, контрольно-оценочный.

Целевая установка на развитие рефлексивных способностей учителя, проблемно-ориентированный характер предметного содержания программ определяют и подбор адекватных способов и приемов, которые в своей совокупности образуют два взаимосвязанных блока: «диагностический» и «коррекционно-развивающий». Первый направлен на обучение фиксации, записи, накоплению практических и теоретических фактов с помощью наблюдения, тестирования, анкетирования, интервьюирования, изучения и структурирования специальной литературы. Второй – на обучение анализу (самоанализу), интерпретации и объяснению полученных фактов, прогнозированию их возможного развития на основе собственных знаний и психолого-педагогической литературы. Он включает в себя такие методы, как дискуссия, посещение и анализ урока, изучение творческих работ учащихся, моделирование, разработка проектов, разбор педагогических ситуаций и т. д.

Одним из наиболее широко применяемых методов является рефлексивная беседа. Остановимся на ее характеристике более подробно.

Под рефлексивной беседой понимают проблемно-ориентированный анализ разнообразных фактов педагогической практики учителя с помощью профессионалов-консультантов. Это могут быть конкретные уроки, воспитательные мероприятия, отдельные события, касающиеся взаимодействия с родителями, администрацией, учащимися и т. д. Рефлексивная беседа может включать многочисленные техники и приемы, которые призваны помочь учителю найти оптимальный путь для решения собственных проблем. Особенно важна коррекция неправильных представлений учителя о различных аспектах педагогической практики: о способах мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся; процедурах управления групповой работой учеников в классе; способах организации и поддержания дисциплины и т. д. В ходе бесед учитель с удивлением узнает, что многие вещи, которые ему казались очевидными, таковыми не являются. Участие в рефлексивной беседе постепенно «расшатывает» устоявшиеся стереотипы, стимулирует желание вновь проверить их правильность. Это зародившееся в ходе рефлексивной беседы сомнение в правильности своих убеждений – чрезвычайно полезный для последующей работы фактор.

В ходе обсуждения и анализа конкретных фактов педагогической жизни учителя применяют те мыслительные образцы, к которым они привыкли. На практике, однако, последние не позволяют справиться с ситуацией, ведут к пораженческой позиции. К таким негативным образ-

цам относят: «альтернативное» мышление типа «все или ничего»; излишне генерализованное мышление, ориентированное на преувеличение и абсолютизацию каких-либо фактов или факторов; селективное мышление, направленное на преувеличение отрицательного и игнорирование или обесценивание положительного опыта; эмоциональное мышление, направленное на доказательство объективных фактов с помощью эмоций и чувств; моноверсионное мышление, характеризующееся стремлением объяснить факты на основе единственно верной с точки зрения интерпретатора версии; гиперответственное мышление, характеризующееся чрезмерной ответственностью за то, что изменить все равно нельзя; «виноватое» мышление, проявляющееся в отождествлении человека с его возможной ошибкой. В ходе беседы специалисты помогают учителям освоить более продуктивные способы анализа педагогической реальности.

Первой обязательной предпосылкой успешного результата рефлексивной беседы является умение методиста создать доверительные, открытые отношения. В их основе лежит безусловное уважение к учителю, признание за ним права на собственную позицию. Для возникновения таких отношений необходимы: взаимное стремление участников беседы к установлению истины, единство целей, способность выслушивать точку зрения собеседника, как бы она ни отличалась от собственной, готовность каждого представить и понять проблемы другого. Такому диалогу противостоит директивное общение, сопряженное с прямой или косвенной критикой действий учителя, сомнениями в его педагогической компетентности.

Уже в начале беседы учитель должен понять цель работы, особую направленность на совместный и разносторонний анализ ситуации. Следует учитывать, что в силу традиции и опыта многие учителя изначально ориентированы на получение «готовых» рецептов, и их отсутствие нередко воспринимается как напрасно потраченное время.

Своим заинтересованным отношением и всесторонним рассмотрением ситуации методист стремится поддерживать гибкий баланс между одинаково неоправданными ожиданиями учителя: установкой на получение немедленного результата и сверхлегкость решения задачи и установкой на сверхтрудную и малорезультативную работу.

Зарубежные авторы сходятся во мнении, что для проведения эффективной беседы, направленной на анализ урока, необходимо прежде всего проанализировать исходные индивидуальные представления учителя об эффективной преподавательской деятельности с помощью вопросов: «Что такое учитель-мастер? Какими знаниями, умениями, качествами он обладает? Каковы эффективные стратегии обучения? Что является необходимым и достаточным результатом труда учителя? Как должен быть организован эффективный урок?». Подобная информация поможет методисту познакомиться с индивидуальной и всегда своеоб-

разной системой взглядов учителя на смысл, содержание и технологию педагогического труда, соотнести ее с реальной практикой урока, увидеть поле противоречий между намерениями и конкретными действиями учителя на уроке.

Затем следует определить систему ценностных ориентаций учителя, его предпочтения в ходе планирования и проведения конкретного урока с помощью вопросов: «Что более важно и ценно на уроке: непрерывное выполнение задуманного плана или хорошо усвоенные знания учащихся? Интересы детей или комфортность учителя? Сами ошибки или причины этих ошибок? Логика учебного материала или логика познавательного интереса ребенка?». Полученные данные должны помочь методисту выявить сочетаемость или противоречивость ценностных предпочтений учителя, более последовательно и предметно выстроить последующую траекторию беседы.

В процессе обсуждения технологии взаимодействия учителя и методиста определяются возможные роли участников беседы. Исследуя предпочитаемую учителем позицию, методист одновременно продумывает способы установки конгруэнтных, взаимодополняющих отношений, диагностирует индивидуально-психологические особенности учителя, его коммуникативную компетентность, определяет актуальные и потенциальные барьеры в общении на уроке.

Думать и говорить об уроке необходимо в терминах конкретных особенностей и фактов поведения учителя и учащихся, избегая оценок «перманентных» свойств личности, например, «Майкл не ответил на мой вопрос» вместо «Майкл стеснительный или невежливый ребенок». Ключевыми вопросами при воспроизведении фактов урока могут быть: «Что и как делал учитель? Что и как делали ученики? Каковы были задачи урока с точки зрения учителя? Каковы были задачи урока с точки зрения учеников? Каковы результаты урока? Чему научились дети?» и т. д. Обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности должны стать альфой и омегой рефлексивной беседы.

Важно оценивать урок и каждый его момент с точки зрения приращения индивидуального опыта, а не с позиции его соответствия каким-либо нормам, моделям, требованиям. Ключевыми вопросами могут быть: «Что можно взять для себя из этого урока на будущее? Какие моменты урока заслуживают того, чтобы их сохранить? Что может быть добавлено в будущие уроки?».

Наконец, полезно предложить учителю посмотреть на урок с точки зрения нереализованных возможностей. Ключевыми вопросами могут быть: «Можно ли было сделать на уроке что-нибудь еще или иначе (не обязательно лучше)? Можно ли было использовать другой способ? Что могло случиться на уроке, если бы...». Способность порождать новые, нестандартные идеи, не совпадающие с традиционными, должна рассматриваться в качес-

тве одного из условий творческого мышления учителя, повышения уверенности в своих силах и определенной независимости взглядов.

Управление рефлексивной беседой в целом требует немало искусства методиста. Он должен владеть широким репертуаром разнообразных приемов, хорошо разработанных в терапевтической практике. Это: эффективное использование молчания; умение активно слушать; умение задавать дивергентные, нестандартные вопросы; повторение (резюмирование); обобщение; экспликация эмоциональных состояний; конфронтация с определенным мнением; владение разнообразными мыслительными моделями.

Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, проведенных американскими и британскими специалистами, чем выше уровень поисковой активности школьного учителя, тем шире диапазон используемых им аналитических умений и, соответственно, выше результаты образовательного процесса. Немаловажно еще и то, что он положительно коррелирует с чувством удовлетворенности своей профессией. Так, английский педагог М. Хаберман, основываясь на результатах социологического исследования, отмечает: что «вне зависимости от возраста и стажа педагогической деятельности, учителя, имевшие опыт поисковой работы в классе, чаще оценивали педагогическую профессию как «интересную», «увлекательную», «достойную», нежели те, кто такого опыта был лишен». Кроме того, среди учителей, которые покинули школу, высок был процент тех, кто никогда не пытался или пытался, но неудачно, экспериментировать с новыми программами, формами и методами обучения. Таким образом, неумение самостоятельно вести поиск, невысокий уровень рефлексивной культуры существенно снижает эффективность работы учителя.

Помещая учителя в центр процесса обучения, авторы модели не выносят методиста «за скобки учебного процесса». Напротив, его значение усиливается, но усиливается в том смысле, что основным предметом внимания и заботы теперь становятся вопросы организации поисковой активности учителя. С самого начала и на протяжении всего процесса повышения квалификации методист призван помогать учителю формулировать и уточнять цели и задачи совершенствования своей практики на основе ее анализа; демонстрировать энтузиазм и веру в способности учителя самостоятельно решать сложные задачи практики; выступать примером поискового опыта, готовым всегда оказать развивающую помощь в том случае, если она необходима, но в рамках собственного стиля и возможностей учителя.

Конечно, рефлексивная модель, взятая сама по себе, в отрыве от контекста всей теории и практики повышения квалификации учителей, не лишена «узких» мест, как любое живое явление. Недооценка роли теоретических знаний, специфических особенностей личностного «тезауруса» обучающихся, возможно, чрезмерный «интеллектуализм», пе-

реоценка субъективного опыта – делали и продолжают делать подход весьма уязвимым, по сей день вызывают бурную эмоциональную и интеллектуальную критику со стороны сторонников как гуманитарных, так и сциентистских традиций.

Однако если принимать во внимание, что авторы модели, равно как и другие заинтересованные специалисты, не рассматривают ее в качестве единственно возможного «modus operandi», то можно признать объективную ценность этой модели. Последняя заключается в направленности на реальный контекст жизни учителя. Такой подход к повышению квалификации наполняет процесс обучения учителей личностным смыслом, создает возможности для целеполагания и целеосуществления, постоянного движения от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду.

Иными словами, рефлексивный подход, как никакой другой, реализует на деле идею непрерывного педагогического образования, стягивает в единый узел курсовое обучение с практической деятельностью, творческие поиски с методической работой.

Нельзя не обратить внимание и на глубокий психолого-педагогический оптимизм модели. Несмотря на разнообразие трудностей, учитель способен сделать свою профессиональную жизнь более насыщенной, творческой, а значит, и более счастливой. Надо лишь вовремя понять причины трудностей и найти возможный выход из «тупиковой» ситуации. И двигаться в этом направлении постепенно, шаг за шагом приближаясь к намеченной цели.

Наработки рефлексивного подхода позволяют увидеть и оценить во многом не до конца использованный потенциал эвристических методов повышения квалификации педагогических кадров, задуматься над оптимальным соотношением в методической работе теории и практики, субъективного и объективного опыта формализованных научно-исследовательских и не лишенных субъективизма эвристических способов работы.

Сокращено по источнику: Гаргай В. Б. Повышение квалификации на Западе: рефлексивная модель обучения // Педагогика. 2004. № 2. С.72–78.

Н. И. Казимирская, А. В. Торхова

Примеры рефлексивных технологий

(Фрагмент)

«Рефлексивный круг» – это технология репродуктивной рефлексии, которая проводится после завершения деятельности. Все участники пе-

дагогического взаимодействия садятся в круг. Педагог задает алгоритм рефлексии, предлагая учащимся:

- рассказать о своем эмоциональном состоянии по ходу занятия и в конце его;
- определить, что нового узнали, чему научились;
- оценить свое участие в занятии;
- обосновать причины этого.

Все участники педагогического взаимодействия поочередно высказываются в соответствии с заданным алгоритмом. Педагог завершает рефлексивный круг.

Рефлексивная технология «Ключевое слово».

Участникам педагогического взаимодействия предлагается на маленьких листочках бумаги написать лишь одно слово, с которым у них ассоциируется содержание состоявшегося дела, занятия. Для выполнения задания дается 2—3 минуты. По истечении времени листочки бумаги наклеиваются на доску (планшет), анализируются педагогом или кем-то из участников рефлексии.

Рефлексивная технология «Газета-анкета».

На большом листе бумаги (или ватмана) расчерчивается рамка:

Каждый участник занятия оценивает ее содержание, процессуальную составляющую лапидарной записью в одной из рубрик или во всех трех. Результаты рефлексии анализируются педагогом и участниками занятия.

Критикую	Одобряю	Предлагаю

Рефлексивная технология «Цепочка пожеланий» или «Венок сонетов».

Каждому участнику состоявшегося взаимодействия по цепочке в определенной последовательности предлагается обратиться с пожеланиями к себе и другим по итогам взаимодействия.

Пожелания могут быть направлены на предстоящее взаимодействие, будущее дело. Заканчивает цепочку педагог, подводя определенный итог.

Рефлексивная технология «Завершили фразу».

Участникам состоявшегося взаимодействия предлагается ряд фраз, касающихся содержания, атмосферы, организации взаимодействия. Целью этой технологии является выявление у учащихся (студентов) сформированности личностных смыслов о рассматриваемом явлении, теории, процессе.

Например, после работы по теме «Ребенок – самооценочность и его позиция в образовательном процессе» при рефлексии можно предложить участникам занятия следующие фразы:

- Детство – это...

- Право на радость – это...
- Образование в жизни растущей личности – это...
- В процессе работы над темой я понял (а)...
- По отношению учителя к учащемуся...
- Школа для ребенка – это такая школа...
- Образование ребенка успешно, если...

Технология реализуется так: педагог произносит незавершенную фразу и указывает на участника, которому предлагается завершить фразу. С одной и той же фразой педагог может обращаться к 2–3 участникам. В конце концов каждый участник завершил как минимум одну фразу.

Источник: Казимирская И. И., Торхова А. В. Общие основы педагогической профессии : практикум. Молодечно, 2002. С. 62–63.

М. Э. Суворова

Технологии рефлексивной деятельности

(Фрагмент)

В педагогику понятие рефлексии вошло сравнительно недавно. Однако истинная педагогическая деятельность всегда носила и носит рефлексивный характер. Труд учителя начинается не в классе, а заканчивается не за его порогом. Организуя деятельность учащихся, педагог стремится смотреть на себя и свои действия как бы глазами своих подопечных, учитывать их точки зрения, взгляды, представлять их внутренний мир, их оценку своей деятельности; педагог пытается вчувствоваться в воспитанника, понять его эмоциональное состояние.

Развитие – процесс внутренний, и судить о нем может, прежде всего, сам субъект развития, субъект деятельности. Оценка результативности, продуктивности развития, саморазвития осуществляется субъектом в процессе самонаблюдения, самоанализа, то есть через рефлексию. Таким образом, рефлексия в педагогическом процессе – это процесс и результат фиксирования субъектом состояния своего развития, саморазвития и причин этого.

Осуществление рефлексивной деятельности невозможно без преобразования сознания субъекта, без его саморазвития, без «выхода» за пределы собственного опыта. Рефлексивно-инновационные механизмы обеспечивают не только потенциальную, но и реальную открытость человека новому опыту.

Остановимся на некоторых из технологий рефлексивной деятельности, оказывающих существенное влияние на формирование умственной активности учащихся.

Технология «Арт-рефлексия».

На начальном этапе работы с учащимися, в период знакомства и взаимной адаптации учащимся предлагается в течение 15–20 минут нарисовать (желательно в цвете) картину на тему «Как я вижу химию».

Творческая деятельность учащегося учитывает его самооценку, уровень притязаний и некоторые личностные особенности. Активная деятельность, творческое воодушевление способствуют расслаблению и снятию напряженности, стимулируют образное мышление, направляют «полет фантазий» и заставляют фиксировать индивидуальное эмоциональное состояние.

Полученные групповые работы необходимо рассмотреть, совместно обсудить, находя только положительные стороны.

Технология «Ожидания – опасения».

На первых этапах работы с группой или в начале изучения новой темы учащимся предлагается подготовить самостоятельно два листа бумаги. Один из них озаглавить «Ожидания», а другой – «Опасения». На первом листке бумаги учащиеся должны написать небольшие по объему тексты о том, что они ожидают от предстоящего педагогического взаимодействия, а на втором – чего они опасаются.

Побуждение к рефлексивной деятельности по данной методике осуществляется двумя способами:

- 1) ознакомившись с сочинениями, педагог сам проводит их анализ и делает публичные выводы;
- 2) учащиеся по очереди встают или выходят на середину класса и зачитывают свои мини-сочинения.

Данная технология может быть «развернута» в противоположном направлении, в конце семестра (или урока) подводятся итоговые размышления о том, оправдались ли ожидаемые предположения. Вариантом такого педагогического взаимодействия может стать технология «Чему я желал научиться на уроке химии и не научился?», «Чему я желал научиться на уроке химии и научился?» Алгоритм побуждения к рефлексивной деятельности аналогичен.

Технология «Телеграмма».

После завершения учебной темы или раздела каждому из учащихся предлагается заполнить бланк телеграммы, получив при этом следующую инструкцию: «Что вы думаете о прошедшем занятии? Что было для вас важным? Чему вы научились? Что вам понравилось? Что осталось неясным? В каком направлении нам стоит продвигаться дальше? Напишите мне, пожалуйста, об этом короткое послание-телеграмму из 11 слов. Я хочу узнать ваше мнение для того, чтобы учитывать его в дальнейшей работе».

На следующем занятии, открывающем новую тему, педагогу необходимо поделиться своими соображениями о полученных результатах и рассказать о том, как они будут учитываться в дальнейшей совместной работе.

Технология «Письмо».

Учащимся предлагаются для решения три варианта несложных задач по химии. Условия задач оформлены на одном бланке. Задачи имеют различный текстовый объем (одна длинная, другая средняя, третья короткая). Кроме того, они могут быть набраны различным шрифтом и в различном цвете. Задача, написанная самым невзрачным шрифтом и цветом, должна иметь самый короткий текстовый объем. Учащемуся предстоит решить проблему свободы выбора.

Рефлексивный анализ технологии заключается в общем выяснении причин того или иного выбора, фиксации внутреннего эмоционального состояния и выяснения побудительных мотивов учащегося при решении того или иного проблемного вопроса.

Технология «Диаграмма ожиданий».

При подведении итогов по изучению учебного курса и написании итоговых контрольных работ (или других контролирующих методик) по классу пускается технологический бланк, в который каждый из участников вносит свою фамилию и ожидаемую оценку предстоящей индивидуальной работы. Свои «ожидания» учащийся отмечает ручкой или маркером (например, синего цвета) в виде метки (точки). Затем все индивидуальные метки соединяются педагогом в одну кривую – диаграмму ожиданий, которая вывешивается на всеобщее обозрение.

После проверки работ преподаватель отмечает напротив фамилии каждого из учащихся ручкой или маркером (например, красного цвета) реально полученные оценки в виде меток (точек). Соединив метки, педагог получает другую кривую – диаграмму реальностей. Полученные сравнительные диаграммы выносятся на обсуждение, каждый при этом имеет возможность оценить долю реальности и объективности собственных ожиданий и поразмыслить над этим.

Зона рефлексивного мышления данной технологии может быть расширена за счет введения в диаграмму дополнительной графы «Ожидания учителя». Предполагаемые результаты учеников и учителя вывешиваются перед контрольной работой, стимулируя тем самым активность учащихся на оценочно-ценностном уровне рефлексии.

Технология «Учитель за партой».

Тема учебного занятия оговаривается заранее. Учащийся, принявший на себя роль учителя, готовится к уроку. Преподаватель во время такого занятия сидит за партой и участвует в уроке наравне с учащимися группы. С его стороны не допускаются ни замечания, ни возражения, ни иные корректирующие реплики. Педагог может фиксировать (письменно) недочеты занятия, чтобы потом восполнить «пробелы» в изучаемом материале.

По окончании урока учащимся предлагается обменяться мнениями о прошедшем занятии. Практика показывает, что наиболее искренние вы-

сказывания получают письменно. Записки учащихся зачитываются вслух, обсуждаются, анализируются. Педагог высказывает свою точку зрения, отмечает позитивные моменты, фиксирует собственное внутреннее состояние в роли ученика. Особый интерес представляет «сочинение» ученика, выступающего в роли учителя, в котором он делится своими переживаниями и впечатлениями.

Описанные методики нельзя превращать в средство избавления учащихся от скуки на занятиях. Создаваемая активными педагогическими приемами благоприятная психологическая атмосфера не является единственным и достаточным результатом урока. Переполющая образовательный процесс разнообразными технологиями, нельзя скрыть некомпетентность в содержательном и методическом плане. Только проработанное и обдуманное применение методик в сочетании с основательным знанием темы обеспечивает планомерное развитие образовательной ситуации.

Сокращено по источнику: Суворова М. Э. Технология рефлексивной деятельности как психологическое условие формирования умственной активности учащихся // Образовательные технологии в современной школе : материалы Респ. науч.-практ. конф., 31 окт. 2003 г. Мн., 2003. С. 151–155.

Н. Ю. Посталюк

Рефлексивная позиция преподавателей и студентов в учебном процессе

(Фрагмент)

1. Показатели проявления рефлексивной позиции личности

Каковы психические формы проявления рефлексивных процессов? Во-первых, это **критичность мышления** субъекта деятельности. Это качество личности, которое в настоящее время становится социально значимым, формируется, как мы уже отмечали, в особых учебных ситуациях, требующих рецензирования, оценки, высказывания личного мнения. Проблемы с многовариантными решениями, всегда требующие предварительной оценки, не так уж часто встречаются в традиционном обучении. А если преподаватель авторитарен, уверен в непогрешимости собственной точки зрения, не оставляет места для сомнений, то критичность мышления как предпосылка рефлексивной позиции личности, не формируется. Характерно, что сомнения долгое время «изгонялись» из учебного процесса, в то время как их роль в развитии рефлексии весьма существенна, по-

скольку это, по сути дела, одна из эпистемических форм рефлексии (наряду с убеждением, верой, мнением). Как показывают наши исследования, необходимо ввести в арсенал преподавателя специальный прием «усомневания», который способствует проявлению рефлексивной позиции студентов. В США, например, существуют программы, в основу которых положена идея о необходимости развития «критического сознания» по отношению к обществу и его проблемам.

Второй показатель рефлексивной позиции – это **стремление студента к доказательности, к обоснованию своей позиции**. Естественно, что формирование этой потребности (как впрочем и формально-логических умений доказательства) требует аналогичных характеристик преподавательской деятельности. Если преподаватель заменяет логическое обоснование педагогикой «лозунгов и цитат», доказательство – декларацией, то маловероятно, что указанные умения будут эффективно воспитаны у студентов.

Третий показатель, который был выделен для рефлексивной позиции – это **способности и стремление студентов ставить вопросы**. Педагогическим стереотипом, который достаточно часто встречается в практике, является стремление преподавателя все «разложить по полочкам», максимально полно и завершено раскрыть учебный материал. Однако в такой ситуации места для студенческих вопросов не остается. Рефлексивная активность развивается, когда материал изложен так, чтобы «спровоцировать вопрос». Как было убедительно доказано в исследованиях В. С. Мерлина, для развития творческих способностей нужна своеобразная «зона неопределенности» в учебном процессе, причем «чем шире шкала социальных оценок, тем в большей степени они стимулируют становление индивидуального стиля». Поскольку же для авторитарного педагога, работающего в русле субъект-объектной педагогической парадигмы, характерен узкий набор таких оценок, то отсюда следует необходимость позиции «партнерства» в обучении. Существуют специальные педагогические средства формирования умения ставить вопросы: задачи с несформулированным, замаскированным (скрытым) вопросом. Как уже отмечалось, они способствуют становлению такого свойства личности, как «умение видеть проблему».

Четвертый показатель – **стремление и способность студента вести дискуссию**. Поскольку рефлексия – это дискуссия с самим собой, когда сам ставишь вопрос и сам на него отвечаешь, развитию рефлексии способствуют диалогические формы обучения. Монолог в учебном процессе ведет к торможению рефлексивно-оценочных процессов. Отсюда еще раз следует необходимость переориентации высшей школы на субъект-субъектную парадигму.

И, наконец, **пятый показатель** развитой рефлексивной активности личности – это **готовность к адекватной самооценке**. В традиционной

педагогике функция оценивания, как правило, узурпирована преподавателем, в то время как психологическими исследованиями давно доказана необходимость специального развития умений самоконтроля. Очень важно как можно чаще выходить в рефлексивную позицию и самому преподавателю, демонстрируя культуру самоанализа, проблематизируя содержание учебного материала и форму его изложения. Есть основания утверждать, что рефлексивная активность преподавателя является одним из условий развития этого качества у студентов.

В своей опытно-экспериментальной работе мы использовали такие педагогические приемы развития рефлексии как «рефлексия за другого», когда студентам предлагается задание типа «Как Вы думаете, как бы оценил Ваши рассуждения Х?» При этом важным условием эффективности такого рода упражнений является выбор объекта замещения из так называемого «оппонентного круга» – лиц, находящихся в определенной оппозиции к данному студенту. Достаточно эффективны в этом плане и приемы имитации ошибок, неточностей, поиск ошибок студентами, задания типа «Охарактеризуйте себя как читателя...» и т. д. Интенсифицируют рефлексивные процессы предложения найти все возможные варианты решения проблемы и оценить их правильность. При этом дополнительным фактором является коммуникативная ситуация, создаваемая в группе, способствующая личностной активации.

2. Коллективная рефлексия

В психолого-педагогической литературе существуют указания на то, что большую педагогическую ценность имеет групповая самооценка, т. е. совместный самоанализ процесса и результата какой-либо деятельности. Указывается, что выход в коллективную рефлексивную позицию способствует формированию коллективного самосознания. Неоднократно упоминал о важности таких совместных переживаний в коллективе А. С. Макаренко.

В эксперименте, выполненном под нашим руководством А. Н. Юхищенко, показана высокая эффективность таких форм взаимодействия студентов в учебном процессе как **работа в триадах**. Целью указанного эксперимента явился сопоставительный анализ эффективности учебной деятельности студентов в ситуациях групповой и индивидуальной работы, а также влияния группового учебного взаимодействия на интенсификацию процесса обучения. Учебная деятельность студентов была организована как процесс выполнения ряда учебных заданий по грамматике английского языка. В качестве одного из заданий использовался анализ конкретной проблемной ситуации. Членам микрогрупп предлагалось представить, что они являются следователями, и разработать свои версии детективной истории «Самоубийство! Но каким образом?!» (задание для студентов юридического факультета).

Одним из важных условий эксперимента было четкое распределение организационных обязанностей внутри микрогрупп разной числен-

ности. Например: «наблюдатель», регистрирующий число высказываний каждого члена группы в ходе обсуждения, «секретарь», кратко регистрирующий поступающие варианты решений, «переводчик», отыскивающий в словаре необходимые слова для изложения версии, если возникает необходимость, «лидер», руководящий группой на демократических началах и активно участвующий в ее работе, и т. д.

Полученные результаты дают основания утверждать, что наиболее плодотворна работа в триадах, и в частности, потому что присутствие в микрогруппе третьего лица создает позицию в общении, близкую к естественной ситуации, когда двое общающихся вынуждены учитывать то, какое влияние оказывают высказывания не только на непосредственного собеседника, но и на других лиц. Это приводит к увеличению рефлексивной активности студентов и повышает эффективность обучения. Одновременно форма организации работы в триадах позволяет преподавателю оперативнее управлять структурой взаимодействия, включать в нее всех без исключения студентов. Сходные результаты были получены и в других исследованиях.

3. Педагогические условия развития рефлексивной позиции

Методики и ход эксперимента. Исследуя рефлексивную позицию как фактор развития творческого стиля деятельности студентов, мы провели констатирующий эксперимент, выбрав для анализа учебную деятельность студентов, которую нельзя сводить только к познавательной, как невозможно абстрагироваться от коммуникативных процессов, ее обеспечивающих.

В организации исследования мы исходили из двух предположений: 1) фиксируя стремление и умение личности периодически выходить в рефлексивную позицию, возможно идентифицировать наличие (или отсутствие) творческого стиля деятельности; 2) «замеряя» рефлексивную активность личности, можно определить уровень ее развития.

Первокурсникам дневного отделения физического факультета Казанского университета (всего 224 чел.) было предложено письменно проанализировать трудности, возникшие в учебной деятельности в период адаптации к вузовскому учебному процессу. Второе задание, которое выполняли студенты, было таким: разработать программу самовоспитания на ближайший год обучения или, по желанию, на более длительную перспективу. В третьем задании «Оценка самому себе» предлагалось составить прогноз результатов предстоящей сессии. На занятиях спецкурса «Культура умственного труда», который прослушали участвовавшие в эксперименте студенты, им были даны основные сведения о специфике интеллектуального труда, рациональных методах переработки информации, способах стимулирования работоспособности, психических процессах, обеспечивающих познание, и т. д. Работая с первокурсниками в течение семестра, мы стремились не только сообщить информацию о принципах НОТ и технологии учебной дея-

тельности, но и показать, как нужно осуществлять переход от общих закономерностей к практическим мерам по ее развитию, как, исходя из своих психических особенностей, выработать индивидуальный стиль учебной деятельности.

Для всех студентов были зафиксированы также следующие индивидуальные показатели: 1) степень адекватности программы самовоспитания, разработанной самостоятельно каждым первокурсником, реальным противоречиям (сопоставительный анализ результатов выполнения первого и второго задания); 2) готовность выходить в рефлексивную позицию, т. е. стремление к самоанализу и адекватность его (определялась в ходе «защиты» каждым студентом своей программы самовоспитания в индивидуальной беседе с преподавателем на зачете по спецкурсу). По результатам сессии для студентов были высчитаны условный показатель результативности обучения (средний балл в сессии) и индекс своевременности сдачи зачетной сессии как показатель самоорганизации студента. Для 62 испытуемых мы смогли сопоставить результаты самопрогноза и реальные оценки, полученные в сессию, что позволило рассчитать их самооценку (в учебной деятельности).

Обсуждение результатов эксперимента. Статистический анализ и педагогическое осмысление результатов описанного эксперимента позволили сформулировать следующие основные выводы. Знание студентами принципов НОТ, способов организации деятельности и даже усвоение ими конкретных практических рекомендаций педагога **не являются достаточным условием** для развития их рефлексивной позиции. О том, насколько необходимо указанное условие, мы можем судить только предположительно, поскольку сравнить рефлексивную активность студентов до прохождения спецкурса и после него нам не удалось в силу чисто организационных трудностей работы с «потокком» студентов. Однако представляется возможным сослаться на исследования, выполненные ранее М.М. Гарифуллиной, предметом которого был процесс формирования культуры учебной деятельности студентов, предполагающей определенный уровень развития рефлексии. По результатам этой работы можно утверждать необходимость специального обучения основам НОТ для развития культуры учения.

В целом наш эксперимент показал низкий уровень развития рефлексивной активности студентов. Большинство из них не сумели продуктивно оценить свои трудности, называли в качестве осложняющих факторов их учебной деятельности, в основном, дефицит времени, не понимая, что это следствие их слабо развитой способности к самоуправлению, а не причина. У 68% первокурсников программа самовоспитания не соответствовала их трудностям в учебной деятельности. Весьма распространенным дефектом учебного самосознания было убеждение студентов в том, что главное для них – совершенствование

своей памяти (52%). Возможно, здесь мы столкнулись со своеобразным стереотипом, сформировавшимся в условиях жесткой школьной системы обучения. Характерно, что неразвитые рефлексивные процессы в данном случае сочетались с низким уровнем самоорганизации: около четверти студентов из этого потока были отчислены из университета по результатам сессии, как не сдавшие вовремя зачеты или экзамены.

Рассматривая готовность к рефлексии с позиции двух составляющих: стремлений и умений, можно отметить существенную разницу в уровнях развития первого и второго. Если потребность в самопознании так или иначе демонстрировали почти 2/3 опрошенных, то умение анализировать свои трудности, просчеты, возрастные и индивидуальные особенности и намечать конкретные пути устранения расхождений и противоречий можно было констатировать буквально у нескольких студентов. По-видимому, ощутимые изменения такого личностного параметра, как готовность к рефлексии, требуют более длительного процесса перестройки отдельных элементов в структуре личности. А в средней школе формирование учебного самосознания – процесс, в большинстве своем, случайный, обусловленный особенностями микросреды развития учащегося.

Косвенно о слабом развитии рефлексивных процессов говорит выявленный в эксперименте факт преобладания неадекватной самооценки студентов (как завышенной, так и заниженной). Поскольку в психологических исследованиях доказано, что процессы рефлексии, в целом, способствуют увеличению адекватности самооценки личности, предположительно о становлении рефлексии можно судить по изменениям в самооценке. Одновременно с этим возможно утверждать, что диагностический этап, реализующий задачи познания себя как субъекта учения, – одно из условий, способствующих развитию рефлексии.

Рефлексия и уровень развития способности к самоуправлению. Статистическая обработка отдельных групп показателей с помощью корреляционного анализа выявила два статистически значимых коэффициента корреляции (95% уровень достоверности): 1) между уровнем сформированности методологической рефлексии и показателем отклонения объективного результата обучения от самопрогнозируемого ($r_1=0,88$), 2) между показателем самоорганизации и сформированностью методологической рефлексии ($r_2=+0,67$). Это позволяет считать доказанным предположение о том, что рефлексивная активность студентов есть фактор развития индивидуальной способности к самоуправлению и, как следствие, становления индивидуального стиля творческой деятельности. Основанием для этого, кроме очевидных в данном контексте выводов, служат также результаты исследования Е. Г. Ксенофонтовой, хорошо согласующиеся с данными зарубежной психологии, в которых выявлена прямо пропорциональная зависимость между

уровнем саморегуляции личности и степенью обоснованности и продуманности целей и программ своей жизнедеятельности.

Следует отметить, что в нашем эксперименте уровень развития рефлексии испытуемых оказался связанным с качественными параметрами их целеполагания. Так, для студентов с более высокой рефлексивной активностью, в целом, характерна ориентация на более долгосрочные и личностно-ориентированные программы, а не только «сиюминутные» планы типа «сдать в срок зачеты», «аккуратно записывать все лекции и выделять главные мысли». В исследовании А. К. Фадеева и В. С. Юркевич показано, что преобладание долгосрочной перспективы положительно коррелирует с уровнем развития способностей.

Рефлексивная активность и самооценка студентов. Описанный выше эксперимент впоследствии был воспроизведен в двух студенческих группах химического факультета (всего 46 человек), но в несколько измененном виде. Учитывая предположение, выдвинутое по результатам первого варианта эксперимента, о существенном значении диагностического этапа в развитии рефлексивной активности студентов, мы провели контрольные срезы в начале и в конце семестра, а в содержание спецкурса «Культура умственного труда» включили методики психодиагностики личности. В набор, использованный в этом эксперименте, входили следующие стандартизованные методики: определение уровня «беспокойства – тревоги» по Д. Тейлор; определение уровня самооценки (в учебной деятельности) по С. А. Будасси; определение показателей вербальной памяти по К. К. Платонову, а также задания на анализ трудностей в учебной деятельности и на прогноз учебных достижений по результатам сессии. Дополнительной формой работы с указанными студентами были еженедельные индивидуальные консультации, которые студенты посещали регулярно, т. к. на них можно было совместно обсудить результаты психодиагностики, наметить коррекционную работу, провести дополнительное тестирование (результаты которого в эксперименте не учитывались ввиду того, что выборки студентов были малы). По результатам этого этапа эксперимента статистически значимым (95%) оказалось изменение в течение семестра двух показателей: снижение (хотя и незначительное) уровня «беспокойства – тревоги» студентов и увеличение (более существенное) адекватности самооценки, причем в конце семестра относительное число студентов-химиков с адекватной самооценкой оказалось гораздо выше, чем физиков. Таким образом, полученные данные позволяют утверждать, что для развития рефлексивных процессов необходимым педагогическим условием является этап самопознания студентов.

Следует отметить принципиальную «межпредметность» процесса развития рефлексивной активности студентов. Очевидно, что только один спецкурс «Культура умственного труда» обеспечить решение этой проблемы не может, необходимы усилия всех вузовских преподавателей.

лей. Практически любой учебный курс представляет возможности для индивидуальной и коллективной самооценки особенностей учебной деятельности и личностного развития студентов.

Сокращено по источнику: Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань, 1989. С. 125–134.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что такое рефлексия: инстинкт, эмоция, черта личности, навык, способность, деятельность, вид мышления, сублимация, самооценка или субъективный контроль? Дайте собственное определение рефлексии.
2. Осуществите информационно-библиографический поиск и изучите вопрос возникновения и развития технологии рефлексивного обучения в РБ и за рубежом.
3. Каковы цели рефлексивного обучения в средней общеобразовательной школе, в системе профессионального образования?
4. Как Вы думаете, с какого возраста необходимо целенаправленно развивать саморефлексию у ребенка?
5. Обратитесь к источникам [8, 10]. Опишите механизм воспитания у детей «внутреннего внимания».
6. Составьте рекомендации по развитию рефлексивных способностей дошкольника, учащегося, студента.
7. Напишите оду рефлексии...или памфлет.
8. Обратитесь к источнику [6, с. 24–25]. Является ли ретроспективный анализ собственного детства источником психолого-педагогических знаний? Аргументируйте свой ответ.
9. Разработайте методику рефлексивной беседы для проведения классного часа в определенном классе.
10. Подготовьте и проведите рефлексивную беседу в студенческой группе на практических занятиях по педагогике. Проанализируйте ход ее проведения и характер участия в ней студентов.
11. Проанализируйте, какая из известных Вам образовательных технологий является для Вас наиболее предпочтительной. Почему? Какой из разработанных Вами проектов инновационных технологий наиболее совершенен? Аргументируйте свой ответ.

Литература

1. Вульф В. Б. З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. М., 1995.
2. Гузев В. В. Образовательная технология: от приема до философии. Мн., 1997.