

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕФЛЕКСИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НА ПУТИ К ИЗМЕНЕНИЮ

Артюшина Л.А.

Владимирский государственный университет

Владимир, Россия

Интерес к исследованию характеристик дидактической системы ВУЗа, основанной на принципах рефлексивного образования, обусловлен утверждающейся в системе высшей школы рефлексивной стратегией воспитания и обучения (И.А. Бочкарева, Е.Н. Соловова [4], М. Липман [12], И.А. Стеценко [9] и др.), обеспечивающей, наряду с подготовкой специалиста, образование человека и формирование его личности. Основные положения стратегии находят отражение в государственных документах.

Так, в Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года отмечается, что основная цель профессионального образования – «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности» [8, с.5].

Очевидно, что обозначенные характеристики современного специалиста, напрямую связаны с его способностью осуществлять рефлексия. Анализ работ по проблеме рефлексии (Н.Г. Алексеев [1], Д.С. Ермаков [6], К.Я. Вазина [5], Э.В. Ильенков [7], В.А. Сластенин, В.К. Елисеев [10], И.А. Стеценко [9], Г.П. Щедровицкий [11] и др.) показывает, что рефлексия рассматривается исследователями не только как важнейшая составляющая процесса становления человека в аспекте личностного и профессионального развития, но и выступает средством осмысления им собственной деятельности, открывающим путь к самосовершенствованию, самокоррекции.

К сожалению, действующие образовательные стандарты высшего профессионального образования в большей степени нацеливают на оснащение будущего специалиста знаниями, нежели на формирование его профессионально-значимых личностных характеристик. Между тем, в современных исследованиях по педагогике и психологии средней и высшей школы (И.А. Бочкарева, Е.Н. Соловова [4], М. Липман [12], И.А. Стеценко [9] и др.) предлагается кардинально другая - рефлексивная стратегия обучения и воспитания.

В свете этого подхода дидактическая система ВУЗа должна приобрести новую черту, а именно, ориентацию на развитие у будущих специалистов рефлексии как базовой составляющей будущей профессиональной деятельности.

В данной статье мы ограничимся рассмотрением некоторых подходов к осмыслению форм организации обучения в ВУЗе, реализующем принципы рефлексивного образования, поскольку именно формы в наиболее явном виде несут на себе отпечаток тех сущностных изменений, которые претерпевает дидактическая система в условиях рефлексивного образования. В частности, речь идет о том, что наряду с традиционной вузовской лекцией необходимо использовать проблемную лекцию (как по содержанию, так и по способу организации). Действенным средством, которое позволяет проблематизировать содержание лекции, является предварительная проработка студентами материала лекции. Это возможно благодаря использованию средств Интернет-ресурсов. Материал лекции должен содержать в себе структуры, организующие осмысление (рефлексию) прочитанного. В качестве таких структур мы предлагаем использовать *вопросы внутри и после текста*, которые выполняют следующие функции: провоцируют обучающегося обратиться к своему внутреннему миру, к своему опыту, подталкивают задуматься об использованных познавательных действиях и качестве полученных при этом познавательных результатов; предъявляют студенту информацию о средствах осуществления рефлексии в познании, а также практические примеры применения описанных средств, что гарантирует в дальнейшем их осознанное использование в целях осуществления рефлексии над собственной познавательной деятельностью; предъявляют студенту информацию о способах осуществления рефлексивной деятельности, а также практические примеры применения описанных способов.

Следует подчеркнуть, что материал лекции, предлагаемый для предварительного чтения, должен нести ещё и эмоциональную «нагрузку», т.е. содержать в себе структуры, которые направляют обучающегося на выявление собственного отношения к материалу лекции, способствуют формированию убеждённости в ценности рефлексии для жизнедеятельности человека, показывают важную роль рефлексии и рефлексивных умений в процессе познания. Выстроенный таким образом текст побуждает студента активно включиться в формирование собственного рефлексивного опыта.

Использование на практике представленного подхода к предъявлению учебного материала позволяет перестроить познавательную деятельность студентов на лекции: от пассивно слушающих или записывающих, не успевающих вдуматься в суть излагаемого лектором материала, - к осмысливающим суть проблемы, дифференцирующим известное и неизвестное.

В исследованиях педагогов (к примеру. И.А. Стеценко [9]) отмечается, что для целостного формирования у студентов опыта рефлексивной деятельности в познании вузовское обучение целесообразно строить, руководствуясь идеями задачного подхода. Конкретизируя эту мысль, следует подчеркнуть, что при этом одним из действенных

средств, по нашему мнению, является использование учебных заданий, содержанием которых становятся рефлексивные умения. Вместе с тем нельзя отрицать того, что в педагогике до сих пор еще не решена проблема состава рефлексивных умений, что, очевидно, существенно затрудняет разработку вопроса о принципах конструирования соответствующих учебных заданий. Теоретической основой для предпринятого нами выделения совокупности рефлексивных умений стали результаты исследования психологами механизмов рефлексии, а также психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева. Мы предлагаем следующий перечень этих умений и составляющих их действий [2]: остановка познавательного действия в условиях неуспешности движения к достижению цели: фиксация несоответствия результата действия поставленной цели; поиск причин неуспешности действия; осознание средств собственного мышления: выделение операций, составляющих действие; определение назначения операции; оценка назначений выделенных операций на предмет соответствия цели и реально достигнутого результата действия; фиксация совершённых действий посредством схемы любого рода: оформление в виде элементов схемы совершённых действий; сведение элементов схемы в единый объект, посредством установления связей между действиями; фиксация знания о незнании: выделение в ситуации принципиально новых условий; анализ имеющихся знаний и умений на предмет несоответствия новым условиям; формирование запроса на необходимые элементы новых знаний и умений для решения задачи; выработка обновленного взгляда на проблему с другой смысловой позиции: выделение возможных смысловых позиций, способствующих раскрытию многоаспектности проблемы, позволяющей лучше её осознать; отбор вариативных средств, отражающих специфику каждой смысловой позиции; сравнительный анализ средств, отражающих различные смысловые позиции; анализ оснований собственных действий: выделение существенных данных и их отношений, характерных для определённого типа задач; соотнесение определённого типа задачи с соответствующим ему способом решения.

Представленный выше подход к определению состава и структуры рефлексивных умений лег в основу видového разнообразия предлагаемых нами учебных заданий:

- задания на анализ осуществлённого действия. Такого рода задания обучают студентов умению в случае осуществления неуспешной деятельности по решению задачи прекращать действовать в используемой «плоскости» и выходить в другое «пространство», причём такое, которое позволит решить задачу;
- задания на отчётность по осуществлённому действию. Задания такого типа вовлекают студентов в деятельность по выделению операций, входящих в состав действия, по

определению назначения каждой операции, оценки операций на предмет соответствия цели и реально достигнутого результата действия;

- задания, обучающие студентов пользоваться средствами осуществления рефлексии. Основываясь на подходе В.Г. Богина [3], к средствам осуществления рефлексии мы относим схемы, таблицы, формулы, чертежи, графики, карты и прочее. То есть всё то, что позволяет зафиксировать в той или иной форме (образно, знаково, схематично и т.п.) совершённые действия и установить наличие (или отсутствие) связей между ними. Эти задания должны организовать деятельность студента по фиксации совершённых действий в виде элементов схемы, сведению элементов схемы в единый объект, посредством установления связей между действиями;
- задания, обучающие занимать ту или иную смысловую позицию. Смысловая позиция позволяет индивиду отразить «свою проекцию происходящего», своё видение объекта или ситуации (В.Г. Богин [3, с.162]). Возможные смысловые позиции: «сомневающийся», «критик», «знаток», «ученик», «физик», «историк», «управляющий», «исследующий» и т.д. и т.д. Для того, чтобы студент умел выработать обновлённый взгляд на решение проблемы, он должен уметь занимать различные смысловые позиции, отбирать средства и способы, отражающие специфику каждой смысловой позиции, уметь сравнивать эти средства и способы между собой;
- задания на фиксацию знания о незнании. В такого рода заданиях студенту необходимо выделить в задаче принципиально новые условия; проанализировать имеющиеся у него знания и умения на предмет несоответствия новым условиям; определить необходимую ему информацию (каких знаний и умений не хватает) для решения задачи;
- задания на выяснение оснований собственных действий. Задания такого рода должны содержать в себе требование обосновать совершённые действия.

Другой формой организации познавательной деятельности студентов ВУЗа является внеаудиторная самостоятельная работа студентов. В данном случае задача преподавателя, работающего в условиях рефлексивного образования, – не выдавать готовых решений, а обозначить проблемное поле, стимулировать и направлять деятельность студентов по ее разрешению. Это требует специального подхода к формированию учебных заданий для самостоятельной работы студентов. Большая часть их должна быть построена в проблемном ключе и предполагать исследовательскую работу.

В условиях обновления дидактической системы рефлексивного обучения нельзя переоценить значимость воспитательной работы, которая, как мы полагаем, должна вестись

по двум важнейшим направлениям. Во-первых, она должна быть направлена на развитие личностной рефлексии, обеспечивающей самосознание студентом себя в профессии. Во-вторых, она должна мотивировать студента к расширению и углублению накапливаемых профессиональных знаний и опыта исследовательской деятельности.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. - №2. - С. 92 - 115.
2. Артющина, Л.А. Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: Дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Артющина. – Н.Новгород, 2008. - 173 с.
3. Богин, В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева.- М.: ИТПиМИО РАО, 1993. – С. 153-175.
4. Бочкарева, И.А. Пути создания рефлексивно-инновационной среды в процессе профессиональной практической подготовки студентов // Инновации в подготовке учителя / под общей ред. И.А. Бочкарёвой, Е.Н. Солововой.- М., 2002.
5. Вазина, К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека: монография / К.Я. Вазина. – Изд-во: М.: Гос. ун-т. печати, 2002. – 145 с.
6. Ермаков, Д.С. Учить школьников разрешать проблемы / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2005. - №10. – С.33-38.
7. Ильенков, Э.В. Диалектическая логика: очерки истории и теории / Э.В. Ильенков. – 2-е изд. доп. - М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
8. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Дидакт. – 2002. - №3. – С.3-14.
9. Стеценко, И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов / И.А. Стеценко. – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006. – 256 с.
10. Слостенин, В.А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В.А. Слостенин, В.К. Елисеев // Педагогическое образование и наука. – 2005. - №5. – С.37-42.
11. Щедровицкий, Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий // Мышление. Понимание. Рефлексия. - М., 2005. – С.64-125.
12. Lipman, M. Thinking in Education / M. Lipman // The reflective model of educational practice. - Cambridge, 1991. – С. 7-25.