

И. И. Ревякина, В. Н. Белкина

Рефлексивные методы обучения в профессиональной школе

Статья посвящена обсуждению технологических аспектов развития профессиональной рефлексии у студентов. Рассматривается опыт создания рефлексивных методов обучения в отечественной и зарубежной профессиональной школе. Выделены наиболее существенные характеристики таких методов и проблемы их использования в практике подготовки студентов.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивный подход, технологии формирования способов рефлексирования у студентов, контекстные методы обучения, ассертивные методы обучения, проектные методы обучения, симулятивные методы обучения.

I. I. Reviakina, V. N. Belkina

Reflective Methods of Training in Vocational School

The article is devoted to discussion of technological aspects of development of students' professional reflection. Is regarded experience to make reflective methods of training in domestic and foreign vocational schools. The most essential characteristics of such methods and problems of their use in practice of students' training are allocated

Key words: reflection, a reflective approach, technologies of forming ways of students' reflectivity, contextual methods of training, assertive methods of training, project methods of training, simulative methods of training.

Исследование рефлексии как философского и психологического явления имеет долгий исторический путь.

В России рефлексивный подход начал оформляться в первой трети XIX в. (В. Г. Белинский, Д. М. Веневитинов, Н. В. Станкевич). Затем, русская философская и психологическая мысль с учетом достижений европейской культуры стала все более активно использовать категорию рефлексии в качестве одного из объяснительных принципов в гуманитарном знании. О зарождении отечественной традиции систематического изучения проблематики рефлексии можно говорить с конца 50-х гг. XX в. У истоков философско-методологической и психолого-педагогической разработки этой проблемы в отечественных социально-гуманитарных науках стоял Н. Г. Алексеев. Анализ рефлексии велся философами и психологами в контексте изучения интуиции, сознания и мышления (В. Ф. Асмус, П. Я. Гальперин, Э. В. Ильенков, А. Ф. Лосев, А. Н. Леонтьев, М. К. Мамардашвили, С. Л. Рубинштейн, В. П. Тугаринов, Г. П. Щедровицкий). Исследовательский этап развития рефлексивного подхода и его реализация в теоретико-экспериментальных исследованиях в работах Н. Г. Алексеева, В. В. Давыдова, В. А. Лефевра, И. Н. Семенова, Г. П. Щедровицкого наступил на рубеже 60–70-х гг. Тогда были созданы первые, ставшие потом

классическими, концептуальные модели рефлексии и заложены методические основы для их эмпирического и экспериментального изучения.

Таким образом, становление рефлексивного подхода в методологии связано, во-первых, с ее отделением от философии, а во-вторых, с созданием системы технологических средств его применения в различных социальных практиках.

Существует разнообразие взглядов на природу рефлексивных явлений и в современной психологической науке. В частности, в работах А. В. Карпова убедительно показано, что рефлексия базируется на синтезе интегральных процессов, выступая продуктом их соорганизации. Рефлексивность же необходимо понимать как психическое свойство и индивидуальное качество человека, оказывающее существенное влияние на те или иные его поведенческие и деятельностные проявления. Данный подход получил развитие в форме многоуровневой комплексной стратегии исследования регулятивных процессов в профессиональной деятельности [5].

На основе становления и оформления методологических взглядов на рефлексиию как важного и необходимого механизма функционирования деятельности и сознания личности рефлексивный подход стал актуальным и для педагогической реальности. Он разрабатывается и реализуется сегодня в разных аспектах. В частности, мы нахо-

дим идеи необходимости включения рефлексивных механизмов в концепции, ориентированные на *гуманизацию образования* (В. С. Библер, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, И. И. Ильясов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин, И. С. Якиманская и др.). В рамках теории и практики рефлексивного обучения на основе *феноменологического подхода* (Г. П. Звенигородская, К. Роджерс, Б. Хеллинггер) активно рассматривается этимология понятия «образование», приобретающего в настоящее время новые значения и смыслы. Школа *рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества* С. Ю. Степанова располагает не только развитой системой философско-методологических представлений, сложившейся культурой практикования, но и достаточно подробно разработанным инструментарием организации образовательных событий [8].

Разработка рефлексивных технологий в обучении как в отечественных, так и зарубежных исследованиях, базируется на нескольких общих позициях: процессы целеобразования и смыслообразования должны происходить как в поле усвоения *системы знаний* (учащимся, студентом), так и в поле *развития личности, самосознания, индивидуальности*. Это возможно осуществить только на материале диалогического общения со значимыми Другими – носителями иных смысловых миров. Совершенно очевидно, что традиционные формы обучения не содержат достаточных средств развития рефлексии, поэтому актуальной становится разработка ситуаций, требующих передачи смысла, цели и содержания деятельности, а также специальных технологий, техник, позволяющих развивать рефлексивные механизмы.

К проблеме использования *рефлексивных методов обучения* обращается В. В. Пантелеева [7]. Рассматривая рефлексивность одним из механизмов мышления, автор приходит к выводу, что в учебной деятельности этот механизм обеспечивает:

- выбор, осознание или принятие задач учебной работы через сопоставление достигнутых результатов с намеченными ранее задачами;
- соотнесение текущих задач с насущными потребностями и необходимостью для будущей деятельности;
- мотивацию учебной деятельности;
- отражение, понимание и усвоение учебного материала через установление логических связей между элементами учебного материала и смысловое запоминание;
- оценку и корректировку достигнутых результатов;

– решение задач и проблем через анализ и обобщение результатов, сравнение и сопоставление условий и требований задачи с освоенными методами, схемами, приемами деятельности;

– саморегуляцию, самооценку и самоконтроль путем обеспечения обратной связи в учебной деятельности.

Результатом рефлексивной деятельности является развитие и изменение учащегося, смена позиции, занимаемой им в учебной деятельности, активизация его как субъекта деятельности. Так формируется развивающее обучение, когда содержание обучения превращается из цели в средство развития способности учиться, происходит не просто передача способа, не просто создание ситуации взаимодействия, а создание условий для проявления творческой природы развития психики, в том числе через образовательные ситуации.

Несомненный интерес с точки зрения создания рефлексивных методов обучения в профессиональной школе имеет *технология обучения на основе опыта (модель Д. Колба)* [4]. Цикл обучения в данной модели представлен в виде четырех процессов: личный опыт; осмысление опыта; теоретическое обоснование; применение на практике. В контексте профессиональной подготовки студентов актуальным является обращение к личному опыту студента, который рефлексивируется с разных позиций. Именно результат рефлексирования опыта становится базой для логических заключений, представленных в разных формах (схемах, таблицах, рассуждениях, выводах и т. д.). Теоретическое наполнение новой информацией ведет к новому опыту, который осмыслен и «пропущен через себя», тем самым, становясь новым расширенным личным опытом.

Одним из вариантов базовой модели Д. Колба стала *модель обучения в практике*, разработанная К. Мелландером [4]. В ней цикл обучения расширен новыми компонентами деятельности. Таких компонентов шесть: мотивация – психологическая готовность и восприимчивость; информация – факты и данные преобразуются в информацию; обработка – информация преобразуется в опыт и понимание; выводы – момент «озарения», когда опыт и понимание превращаются в знание; применение – знание превращается в навыки и подходы; обратная связь – дальнейшие размышления и усовершенствование.

В модели К. Мелландера учение должно состоять из нескольких стадий.

Первая. *Знать (что)*: Вы знаете, что вы знали ранее об этом?

Вторая. *Знать (как)*: Как вы это узнали?

Третья. *Знать (почему)*: Вы понимаете, что это важно, почему это нужно делать таким образом?

Четвертая. *Интересоваться (почему)*: Вы интересуетесь, почему нужно делать те или иные действия?

Эти стадии одновременно являются и содержанием рефлексирования, позволяющим сделать знание личностно значимым.

Технология критического обучения [6] направлена не только на формирование критической позиции обучающегося, но и развитие способности сформировать свое мнение в процессе поиска соответствующей информации, осмысленной и объективной оценки качества этой информации, изменять свои взгляды при обнаружении новой достоверной информации. Концепция критического мышления содержит четкое описание навыков и умений, относящихся к критическому мышлению (интерпретация, анализ, оценка, выводы, объяснение, самоконтроль). Осознание данных действий обеспечивает не только полноту рефлексивного анализа, но и позволяет выявить проблемы построения знания. Критический мыслитель пробует оценить, что прочитал, услышал и увидел.

Модификацией стратегии критического мышления является *технология рефлексивного обучения*, основанная на «*Модели Педагогического Рассуждения*», разработанной Л. Шульманом [10]. Она включает в себя цикл действий: осмысление, трансформацию, оценку, обдумывание и новое осмысление. *Осмысление* – это осознание цели и структуры преподаваемого предмета и осознание его места в образовательной программе. Преподавать – значит, прежде всего, понимать цели, структуру преподаваемого предмета и идеи внутри и за пределами дисциплины. *Трансформация* – это преобразование содержания преподаваемой информации с учетом возможностей учащихся. *Инструкция* включает в себе многообразие обучающих действий и охватывает большинство ключевых аспектов педагогики: управление, взаимоотношения, работа в группах, дисциплина, юмор, вопросы, узнавание и нахождение информации. *Оценка* – это проверка степени понимания содержания в процессе интерактивного обучения и тестирование учащихся в конце урока или раздела, а также оценка собственных действий. *Рефлексия* означает повторение, реконструирование, проигрывание и критический анализ собственных способностей преподавания и группирование обдуманных объяснений в критерии, по которым будут сделаны изменения к более эффективному

преподаванию. *Новое осмысление* – это новые рациональные и обоснованные действия преподавателя, позволяющие достигать новое понимание целей преподавания дисциплины, личности учащихся, самих педагогических процессов.

Освоение педагогических знаний в рамках технологии рефлексивного обучения основано на обдумывании собственного опыта и опыта коллег через использование разных методов: теоретического информирования, разбора ситуаций, исследовательской практики. В стратегиях рефлексивного обучения используется такое средство обучения, как *диалогический журнал*, который ведет студент.

Авторы технологии «*Развитие критического мышления через чтение и письмо*» (РКМЧП) – Дж. Стил, К. Мередит, Д. Огл, Ч. Темпл. Технология обеспечивает развитие мышления, формирование коммуникативных способностей, выработку умения самостоятельной работы [9]. Одно из основных положений технологии РКМЧП – следование трем фазам учебного занятия:

1. Вызов (создание мотивации к получению знаний).
2. Осмысление (ввод новой информации, работа с текстом).
3. Рефлексия (осознание уже обретенной информации, творческое развитие).

В технологии РКМЧП широко используются графическое моделирование для соотнесения понятий, явлений, предметов.

Технология ассертивного обучения (К. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери) своей основной целью ставит развитие умений внимательно слушать, понять точку зрения другого человека, достигать рабочего компромисса [1]. *Ассертивность* – это философия личной ответственности и толерантности. Основной составляющей ассертивности является наличие самоуважения и уважения к другим людям. Процесс обучения предполагает эффективное общение, в котором формируется модель ассертивного поведения – уверенности и позитивной установки. В программы обучения включаются тренинги, занятия с разбором критических случаев, дискуссионные методы, ролевые игры. В ходе обсуждения участникам предоставляются возможности для выражения различных мнений и точек зрения.

Рефлексивные практики востребованы в *технологии контекстного обучения*, разработанной в научно-педагогической школе А. А. Вербицкого. Контекстным следует считать такое обучение, в котором на теоретическом уровне и с помощью

системы форм, методов и средств обучения моделируется предметное и социальное содержание деятельности [2]. *Контекст* – это система внутренних и внешних факторов деятельности человека в конкретной ситуации. При этом внутренний контекст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека, а внешний – социокультурных, предметных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка. Основной единицей содержания контекстного обучения является *ситуация*. В теории контекстного обучения трем базовым формам обучения соответствуют три обучающие модели: семиотическая, имитационная и социальная. Особая роль в концепции контекстного обучения принадлежит понятию «профессионального контекста» – совокупности предметных задач, организационных, технологических форм и методов деятельности, ситуаций, характерных для определенной сферы профессионального труда.

Близка по своему содержанию и *технология обучения с использованием кейс – метода (case study) или ситуационного обучения* [3]. Эта технология активно используется в отечественной педагогике. Она предполагает обучение с использованием моделей реальных ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Различают *полевые ситуации*, основанные на реальном фактическом материале, и *кресельные* (вымышленные) кейсы. Кейсы отличаются от задач, используемых при проведении семинарских и практических занятий, так как имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. В результате разбора кейса обучающиеся составляют и представляют отчет (письменный анализ), на выполнение которого отводится определенное время, что позволяет студентам более тщательно проанализировать всю информацию, полученную в ходе дискуссии.

Использование кейс-технологии позволяет, кроме аналитических, практических и творческих навыков, развивать социальные навыки (оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение, контролировать себя и т. д.) и навыки самоанализа (осознание и анализ мнения других и своего собственного).

В Европейской высшей школе обучения используется *технология симуляционного обучения*, разработанного Х. И. Элиштоном, Н. Х. Лэшто-

ном, Е. Персивалем, К. Джонсом, Ф. Дэбизе, А. Пакто. *Симуляции* – это помещение людей в «фиктивные, имитирующие реальность ситуации», с целью обучения или оценки проделанной работы. Качественная симуляция включает три структурных компонента:

1. Хорошо продуманная рабочая *модель профессиональной среды*, предлагающая ключевые варианты типов поведения и взаимодействий с другими людьми.

2. Сценарий процесса симуляции, направленный на развитие интуиции, поиска альтернативного нестандартного пути решения проблемы.

3. Наставник (ментор), который использует стратегию «скэффолдинга», основной характеристикой которой является «угасающая помощь» со стороны преподавателя в ходе самостоятельной работы студента. «Скэффолдинг» – это метафора, описывающая особый тип процесса инструктирования, которая имеет место в ситуациях взаимодействия преподавателя (или другого более осведомленного источника) и студентов по решению учебных задач. «Угасающая помощь» со стороны преподавателя в начале обучения может быть частой и содержательной, а к завершению курса значительно уменьшается или вообще отсутствует. В зависимости от вида симуляций, ментором может быть не только человек, но и компьютер (виртуальный ментор).

На основе моделей симулятивного обучения создаются *имитационные игры* (конфликтные игры, игры для принятия решений, деловые игры, компьютерная имитация на базе деловой игры и др.).

На всех уровнях образования уже не одно десятилетие в нашей стране и за рубежом широкое применение находят *технологии проектного обучения* (Дж. К. Джонс, Д. Дьюи, В. М. Жураковская, У. К. Килпатрик, В. М. Симоненко и др.)

Эта группа технологий основана, прежде всего, на теории *социального конструктивизма*, суть которого состоит в том, что студенты усваивают содержание образования, когда они создают, или «конструируют» знание в контексте социального опыта. В профессиональном образовании стратегия проектного обучения основана на обучении составлению «*проектных сценариев*». Сценарии разделяются на четыре категории: перспективные проекты, стратегические проекты, критичные сценарии, сценарии сопровождения.

Стратегия проектного обучения подчиняется логике проектирования, то есть состоит из последовательности этапов проектной деятельно-

сти, что позволяет гарантированно получить результат и освоить развернутый процесс создания продукта.

Условно можно выделить следующие этапы реализации проекта:

1. Сбор и анализ информации о проекте и его целях.
2. Разработка планов, стратегий, расчетов.
3. Командное обсуждение возможного результата и процесса создания проекта.
4. Выполнение проекта.
5. Самооценка обучающимися выполненного проекта.
6. Принятие оценки или предложения по коррекции этапов выполнения проекта.

Авторы считают, что выполнение студентами реальных проектов является одним из наиболее эффективных учебных стратегий.

Обсуждая технологии обучения студентов с использованием рефлексивных методов, мы неизбежно приходим к выводу о том, что в высшей школе как в отечественной, так и зарубежной, в значительной степени унифицированными становятся те технологии, которые направлены на развитие самостоятельности, ответственности, творчества. Они ориентированы на развитие способностей студентов реально оценивать результаты своей учебно-профессиональной деятельности, соотносить их с требованиями будущей профессии, выстраивать индивидуальные маршруты овладения профессией, четко представлять себе результаты своего профессионального обучения.

Таким образом, в настоящее время обращение к рефлексии как способу самопознания не вызывает сомнения. Существуют разнообразные подходы, которые используют рефлексивный компонент как ключевой и необходимый для обращения к собственному наличному опыту и построению взаимоотношений с учетом своей позиции, а также интересов своих партнеров. Авторами рефлексивных подходов предлагаются разнообразные методы развития рефлексии, ориентированные не

только на осознание выполняемой деятельности, но и на осознание собственных состояний. Главным при этом можно считать *осознание нового смысла выполняемой деятельности и проектирование позитивных образовательных целей.*

Библиографический список:

1. Бек, А., Раш, А., Шо, Б., Эмери, Г. Когнитивная терапия депрессии [Текст] / А. Бек, А. Раш, Б. Шо, Г. Эмери – М. : Питер, 2003.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий – М. : Высшая школа, 1991.
3. Гозман, О., Жаворонкова, А., Рубальская, А. Путеводитель по МВА в России и за рубежом [Текст] / О. Гозман, А. Жаворонкова, А. Рубальская. – Москва : Begin Group, 2004.
4. Джонсон, Д., Джонсон, Р., Джонсон-Холубек, Э. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве [Текст] / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек ; пер. с англ. – СПб. : Экономическая школа, 2001.
5. Карпов, А. В. Трансформационная и генеративная функции рефлексии в структуре психики [Текст] / А. В. Карпов // Ярославский психологический вестник. – Ярославль, 2001. – Вып. 4.
6. Муштавинская, И. В. Рефлексивные модели обучения. Технология развития критического мышления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://volchki.ru/print:page,1,74-mushtavinskaja-i.v.refleksivnye-modeli.html> (7 февраля 2009).
7. Пантелеева, В. В. К проблеме использования рефлексивных методов обучения [Электронный ресурс]. – В. В. Пантелеева : <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-ww.woa/wa/Main?textid=1^S&level^main&leve^articles>
8. Семенов, И. Н., Степанов, С. Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества [Текст] / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 5.
9. Халперн, Д. Психология критического мышления. [Текст] / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000.
10. Shulman, L. (1992, September-October). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 393–396.