

Шкуроний Константин Викторович

канд. пед. наук, доцент

Паладян Каринэ Анатольевна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный

педагогический университет»

г. Армавир, Краснодарский край

ВНЕДРЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА ТЕХНОЛОГИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ И ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

***Аннотация:** в статье рассмотрены применяемые в обучении будущего педагога технологии, формирующие компетенцию профессиональной рефлексии. Выделены условия, необходимые для реализации формирования у студента способности к рефлексии. Охарактеризованы существенные признаки эффективной организации учебного диалога (полилога), в частности учебной дискуссии. Дана оценка применения метода решения кейса для формирования способности к рефлексии.*

***Ключевые слова:** рефлексия, компетенция, образовательный процесс вуза, образовательная технология, студент.*

Необходимость внедрения так называемых рефлексивных методик или технологий очевидна в связи с изменяющимися требованиями к педагогам, в том числе и к преподавателям высшей школы. Сошлемся на два обстоятельства. Первое – Профессиональные стандарты педагога [2–4] содержат перечень таких функций, трудовых действий, знаний и умений педагога, который детерминирует формирование компетенций профессиональной рефлексии в ходе вузовской подготовки. Второе-введение в школах ФГОС на системно-деятельностной основе качественно изменило сам урок как основную форму организации текущей учебной работы. Проведение урока на деятельностной основе, т.е. в соответствии с ФГОС, требует выделения отдельного, самостоятельного, этапа урока-

рефлексии учащегося. Учитель должен знать механизмы рефлексии, владеть приемами введения, поддержания, анализа рефлексии ученика. Конечно, таким учителем должен быть Учитель Рефлексирующий – другими словами, формирование способности педагога к рефлексии становится из факультативной компетенции ведущей, востребованной временем, спецификой работы современного учителя.

Прежде всего, необходимо указать на многообразие подходов в понимании рефлексии вообще и рефлексии педагога в частности, среди которых можно выделить деятельностный, функциональный, компетентностный, акмеологический и ряд иных. Изучив ряд различных источников, мы согласны с мнением тех исследователей, которые рассматривают «рефлексию» как обобщенный тип реальности, выражающийся в различных видах мыследеятельности на основе анализа, критической реконструкции реальности и ее нормирования.

Осуществляя образовательную деятельность в условиях новой образовательной парадигмы, мы можем на основе применения процедуры рефлексии студента реализовать такие задачи обучения, как научение самостоятельному нахождению новых способов организации деятельности на основе ее анализа и критической реконструкции. Достаточно важно для нас и то, что, задействуя эти процедуры, мы можем не только и не столько увеличивать тезаурус профессионального и специального знания, сколько развивать у всех субъектов образовательных отношений понимание смысла изучаемого, оценки значимости приобретаемого знания (или формируемой компетенции) для самого субъекта. Известно, что в обучении синтезируются различные виды деятельности: учебное познание, общение, труд, оценочно-смысловая и др. Процесс, в который входит как необходимый элемент деятельности поиск и выбор нового способа освоения дидактического материала в ситуации повтора, цикличности профессиональной бытийности, детерминирует творчество студента, его тягу к новаторству; происходит развитие личности мыслящей, активно преобразующей образовательное и социальное пространство вокруг себя.

В настоящее время большинство исследователей склонны выделять следующие критерии, характеризующие технологии формирования рефлексивных умений и знаний:

- выявление специфики цели обучения, достигаемой рефлексией;
- описание способов усвоения знаний с помощью рефлексии;
- определение характера взаимодействия субъектов обучения при реализации рефлексивного метода.

- Как мы знаем, в современной педагогике высшей школы сложилось понимание взаимодействия субъектов обучения при рефлексивной технологии как дискуссионного. Это объясняется прежде всего тем, что основной способ взаимодействия субъектов образовательных отношений при реализации данной технологии – дискуссия, которая организуется в соответствии с алгоритмизированной процедурой действий участников полилога. Особенность данного вида общения предполагает исследование высказываний через понимание, сравнение исходного материала и нового, наработанного в ходе и посредством дискуссии, что позволяет участникам дискуссии выходить на новое понимание предмета обсуждения посредством его критической реконструкции.

- Широкое применение технологии в образовательном процессе в последние 20–30 лет обусловило необходимость постановки вопроса о соотношении понятий «технология» и «методика». И в непосредственной практической деятельности по обучению и воспитанию студентов, и в ходе методической рефлексии накопленного опыта каждому педагогу, включая и вузовского, приходилось определять для себя предметные поля технологии и методики обучения. Мы склонны рассматривать эти два понятия как равноправные, взаимодополняющие друг друга. Поэтому изучая технологии формирования рефлексивных умений и знаний будущих педагогов, мы считаем вполне допустимым опираться на результаты в области изучения рефлексивных методик, которые представлены в работах В.А. Метаевой. Этот автор выделяет ряд дополнительных признаков рефлексивной методики, определенные ею как предназначенные для последипломного образования. Спроецировав эти признаки на ход и результаты вузовского

обучения, мы обнаруживаем возможность их трансформации. Рассмотрим их подробнее:

- учет субъектного деятельностного опыта в той или иной профессиональной сфере, если речь идет о профессиональной рефлексии, опора на имеющийся жизненный опыт. Это условие необходимо соблюдать, поскольку в основе рефлексии всегда лежит какой-то факт, мысль, явление, событие, полученные в деятельности по освоению социального опыта;

- учет актуальных образовательных потребностей обучаемого, поскольку процесс обучения, как известно, идет успешнее, если требование, предъявляемое преподавателем, становится субъективно значимым. По сути, обращаемся к разрешению генерального противоречия процесса обучения между требованием учителя и реальными возможностями ученика. В ходе наблюдений установлено, что соблюдение этого требования позволяет констатировать: результаты такой рефлексии более эффективны;

- рефлексия усиливают такие способности обучаемого к открытому мышлению как отказ от догматов, возможность построения не черно-белой картины мира, а полисмысловой, критичность мышления и суждений;

- развитие профессиональной мотивации, не связанной с материальными ресурсами или демонстративными мотивами, такими как успех, признание, а направленной на рационализацию процесса достижения профессионально значимой цели и стремлению к развитию креативности профессионального мышления и деятельности;

- включение в процесс обучения возможности проявления личностных функций: бытийности, автономности (независимости), ответственности, самостоятельности, рефлексивности;

- опора при реализации методики на процедуру рефлексии, которая алгоритмически кратко сформулируется так: анализ, критика и нормирование;

- рефлексивная методика предполагает такую мыслительную деятельность субъекта обучения, которая всегда эксклюзивна, рассчитана на активное,

креативное участие субъектов образовательных отношений в процессе ее создания и интерпретации; способность к коллективной мыследеятельности, развитые речевые способности, открывающие возможности усиления рефлексии за счет ее коллективного и творческого характера. Это особенно важно для тех профессиональных сфер, в том числе и педагогических, которые опираются на коллективные формы деятельности, а их результат зависит от усилий команды [1].

В ходе изучения педагогических дисциплин применяются технологии формирования рефлексивных умений и знаний, причем чаще всего они используются в пространстве практического занятия (семинара).

1. Технология учебного диалога, или полилога, как правило, применяется на практическом занятии, например, при обсуждении материала, содержащего проблему, неоднозначность оценки интерпретации автора и др. Так, например, на первом курсе при изучении истории педагогики и образования в ходе обсуждения исторической судьбы течения свободного воспитания студенты не только излагают известные факты, но и выражают ценностно-смысловую позицию о положительных и отрицательных последствиях реализации этой идеи в русской и зарубежной школе. Организация учебного диалога достаточно трудоемка и требует от преподавателя не только глубины знания рассматриваемого вопроса, но и владение компетенцией ведущего диалога. Обязательные условия возникновения диалога описаны в литературе: внимательное и критичное слушание авторского высказывания, постановка проблемных вопросов, направленных на уточнение или понимание сказанного. Технология учебного полилога рефлексивна, поскольку в ней обнаруживается рефлексия трех видов: личностная рефлексия, связанная с индивидуальностью человека и его волевой направленностью, интеллектуальная, позволяющая размышлять по поводу чужой мысли, и деятельностная, выражающаяся в выборе поступка с новой нормой.

2. Технологии интерактивного обучения, предполагающие не только взаимодействие субъектов образовательных отношений, но и заключающие в себе рефлекссию участников. В качестве примера сошлемся на различные деловые игры, которые давно применяются в ходе освоения функционала классного

руководителя, организатора летнего досуга детей, вожатого детского коллектива. В психолого-педагогической науке установлено, что эти игры становятся рефлексивными при соблюдении ряда условий:

- содержание дидактического материала и предлагаемых к освоению заданий должно опираться на имеющийся жизненный, профессиональный и иной опыт студенческой аудитории. Отсутствие опыта деятельности по предложенной теме обсуждения не позволяет преобразовывать вариативную реальную ситуацию, а результатом обсуждения становится только условные, гипотетические решения;

- преподаватель подробно описывает ситуацию, формулирует противоречие, ставит проблему или подводит студентов к постановке проблемы, мотивирует студентов к ее решению;

- преподаватель способствует попыткам студентов представлять ситуацию не однозначно, а многоаспектно, предлагать не одно однозначное, стереотипное, решение, а гибкое, вариативное, посредством принятия которого можно увидеть новые признаки в знакомой ситуации. Таким образом он стимулирует у студентов развитие способностей к открытому, недогматическому мышлению;

- на занятии необходимо вести дискуссию таким образом, чтобы максимально проявился личностный потенциал участников: поощрять независимость в мышлении и деятельности, приветствовать возникновение иной точки зрения, ответственности, самостоятельности, обращать внимание на содержание тех высказываний, в которых студент говорит о теме как жизненно важной для себя, подчеркивать культурно-смысловую значимость своей или чужой точки зрения и так далее.

3. Применение технологии «case study», так называемой методике анализа конкретных ситуаций (от англ. «case» – случай), построенной на решении производственных примеров, на которых студенты учатся находить и избегать ошибок, допущенных специалистами в практической деятельности. Для разбора предлагаются ситуации, разработанные по типу задач, в которых даются исходные условия, а далее требуется либо найти корректный вариант решения, либо

внести коррективы в уже имеющееся решение. Эта технология позволяет включать такие элементы рефлексии, как анализ и нормирование. Замечено, что в ходе выполнения кейса проявляется недостаточная выраженность этапа критической реконструкции собственной деятельности, представляющего собой ключевой элемент рефлексии; причина подобного – опыт деятельности не переживался участником анализа. Технология решения кейсов учит студентов извлекать из частных примеров необходимый критический анализ педагогической реальности, формирует навык применения общих правил и норм профессиональной деятельности для организации «своей» деятельности.

Рассмотрим основные характеристики технологии решения кейса:

- использование реальных образовательных ситуаций (проблем);
- возможность участия максимального количества студентов для сравнения различных взглядов, влияющих на принятие решения рассматриваемой ситуации;
- преподаватель выполняет различные роли: критика, катализатора обсуждения в специально организованном учебном или воспитательном процессе;
- преподаватель синтезирует профессиональную деятельность и игровую;
- как и в деловой игре, преподавателю важно повышать уровень учебной мотивации участников обсуждения, стимулировать их профессиональный интерес на основе развития профессионально-значимых личностных качеств.

Как мы знаем, кейс-метод как форма профессиональной подготовки студентов позволяет решать следующие важные задачи:

- овладеть навыками и приемами анализа деловых ситуаций;
- приобрести навыки переноса теоретических знаний для анализа практических проблем;
- наглядно представить особенности принятия решения в ситуации неопределенности, рассмотреть различные подходы к разработке плана действий, ориентированных на конечный результат;

– приобрести навыки логичного и точного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме, уметь презентовать ее.

Кейсы педагогической направленности разрабатываются преподавателями (а возможно – и студентами старших курсов) с учетом следующих требований:

- 1) соответствие содержания и способа решения кейса целям профессионального теоретического и практико-ориентированного обучения;
- 2) максимальная приближенность к действительности, опора на личный профессиональный и жизненный опыт;
- 3) задания составляются и подбираются таким образом, чтобы их можно было использоваться в разных учебных дисциплинах, предлагая вариативные подходы для решения.

Профессиональное обучение, как правило, предполагает решение цепочки кейсов, то есть задания, имеющие между собой общие связи, преемственность, четкую алгоритмическую структуру.

Кейсы применяют преподаватели педагогики, например, в ходе освоения дисциплины по выбору «Основы работы классного руководителя». Мы разрабатываем кейсы типового характера, выделяя повторяющиеся воспитательные ситуации. Опыт показывает, что решение кейса представляет определенную сложность для тех студентов, мыслительные операции у которых явно не соответствуют уровню профессионального обучения.

Некоторый опыт применения описанных технологий востребован для осмысления и оценки степени эффективности в условиях приближения целей профессиональной подготовки и требований профстандартов педагогов.

Список литературы

1. Метаева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика. – М., 2006.
2. Приказ от 18 октября 2013 г. №544н Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель,

учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 22.03.2018).

3. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71202838/> (дата обращения: 22.03.2018).

4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 613н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/71202914/> (дата обращения: 22.03.2018).