

Аганисян Владимир Мигранович

Aganisjan Vladimir Migranovitch

Ленинградский областной институт развития образования (ЛОИРО)

The Leningrad regional Institute of education development (LRIED)

Профессор кафедры профессионального образования

Professor of the chair of professional education

доктор психологических наук, профессор

E-Mail: vowa.aganisjan@yandex.ru

Формирование у обучающихся способности к педагогической рефлексии в процессе применения инновационных педагогических технологий

Building students' ability to pedagogical reflection in the process of innovation pedagogical technologies

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы формирования у обучающихся способности к педагогической рефлексии в процессе применения инновационных технологий.

The Abstract: Addresses the issues of teachers ability to develop pedagogical reflection in the application of innovative teaching technologies.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, инновационные педагогические технологии, эвристический диалог, метакогнитивные умения.

Keywords: reflection, pedagogical reflection, innovative pedagogical technologies, heuristic dialogue, metacognitive.

В настоящее время образование, психолого-педагогические науки находятся в глубоком кризисе: с одной стороны, в последние десятилетия разработаны и внедряются инновационные педагогические технологии в образовательный процесс учебных заведений, а с другой – проявление у некоторых педагогов негативного отношения ко всему новому, в частности к внедрению этих технологий в педагогическую практику.

В современной школе нередко по-прежнему процветают авторитарно-репрессивные установки, педагогические шаблоны и стереотипы, педагогический дилетантизм и психологическая безграмотность, низкая духовно-эстетическая культура учителя. Резкое снижение авторитета учителя, наблюдающееся в последние десятилетия, с нашей точки зрения, является закономерным далеко не только по социально-экономическим причинам.

В условиях авторитарно-командной системы проявление авторитаризма и даже диктата со стороны учителя можно было в определённой степени как-то понять (хотя, заметим, даже в то время передовые учителя строили свои взаимоотношения с учащимися на демократической основе). В условиях же демократизации общества, когда главным объектом заботы педагога провозглашена личность ученика, названная выше позиция учителей и в целом системы образования невозможно ни объяснить, ни тем более оправдать.

Согласно новым образовательным стандартам, основная цель процесса образования состоит не в формировании знаний, умений и навыков (как это было ранее), а в развитии личности ученика, а это значит, что у ученика следует развивать творческое мышление, память (прежде всего смысловую), воображение (преимущественно творческое) и т.д., а также гуманистические качества (добродушие, способность к сопереживанию, толерантность и другие).

Мышление обучающегося наиболее успешно развивается тогда, когда его сознание сталкивается с противоречием, которое невозможно разрешить с помощью готовых предписаний, правил. Лишь в данном случае он испытывает потребность самостоятельно «открывать» новые законы, способы решений, алгоритмы, и тогда мы можем сказать, что субъект творчески мыслит. Отсюда следует вывод: ученика необходимо вводить в науку не с сообщения ему готовых знаний, а посредством постановки тех вопросов, для разрешения которых эта наука существует. Поэтому обучающийся должен приходить к пониманию того или иного научного факта через разрешение сомнений, которое можно осуществить в процессе диалога с преподавателями и одноклассниками.

В процессе любой творческой деятельности различают две фазы: ориентировочную и исполнительскую. Именно первую фазу связывают с эмоциональными процессами (Ю.Н. Кулюткин, О.К. Тихомиров). Включаясь в учебный эвристический диалог, учащийся как бы превосходит нахождение принципа решения задачи, в результате чего сам процесс нахождения принципа решения приобретает эмоциональную окраску. Поскольку процессы антиципации и прогнозирования являются компонентами творческого поиска, то и в данном случае становится вполне очевидной необходимость такого диалога как фактора сотворчества педагога и учащегося.

Наконец, учебный эвристический диалог можно рассматривать как специфический вид инновационной педагогической технологии. Диалог – это не только метод обучения, но и внутреннее содержание любой личностно ориентированной технологии обучения. Диалог, считает В.В. Сериков, является как средством, так и самоцелью обучения, источником личностного опыта, фактором актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности [9; 20].

Целью любого диалога является установление истинности либо ложности того или иного положения (утверждения, высказывания). В любом доказательстве можно увидеть следующую структуру: тезис – основания или аргументы - демонстрация или способ доказательства.

Способ доказательства представляет собой связь или последовательность аргументов и вытекающих из них следствий, в результате которой следует признание доказываемого тезиса. Демонстрацию, в отличие от тезиса и оснований, нельзя назвать ни отдельным суждением, ни совокупностью суждений. Она представляет собой цепь умозаключений, для которых посылками служат аргументы, а последним умозаключением – доказываемый тезис.

В психологическом плане центральный интерес представляет сам процесс доказательства. При анализе процессуальной структуры доказательства выделяются два характерных момента. Во-первых, процесс доказательства носит, как правило, поисковый характер, во-вторых, структуру этого поиска можно рассматривать как структуру «доказательств-опровержений», «аргументов-контраргументов», «тезисов-антитезисов», то есть как структуру диалога.

В самом деле, приступая к доказательству, субъект чаще всего не видит сразу ту последовательность действий, которую ему необходимо применить для получения нужного результата. Поэтому он вынужден выдвигать гипотезы, строить допущения, выводить из них следствия, по которым он мог бы затем судить о справедливости этих гипотез и допущений.

Вводя то или иное допущение в структуру доказательства, субъект стремится извлечь из него новую информацию. Это становится возможным лишь при том условии, если данное допущение будет рассмотрено всесторонне, с различных точек зрения. Таким образом, структуру поискового процесса можно рассматривать как процесс спора, дискуссии, диалога, принимающего ту или иную форму в зависимости от характера содержания тезиса.

Рассматривая структуру доказательства в процессе эвристического диалога в психологическом плане [1], мы исходим из учения Л.С. Выготского об *интериоризации*, суть которого состоит в том, что все высшие психические функции вначале выступают как тесно связанные с внешней деятельностью, а уж затем только уходят во внутренний план, иначе говоря, интериоризация есть явление, связанное с переходом от непсихического к психическому. Исходя из этого, мышление можно рассматривать как отражение во внутреннем плане социальной деятельности субъекта.

Выводы Л.С. Выготского дают возможность представить психологическую структуру диалога следующим образом. Участники диалога (дискуссии) стремятся каждый отстоять свою точку зрения, а в итоге – прийти к согласию. *Согласие* представляет собой установление общего представления относительно предмета спора. Когда наступает согласие, происходит взаимопроникновение картин мира, в результате чего каждый из участников начинает понимать точки зрения других участников. В процессе диалога субъект использует определённые правила, согласно которым совершается ряд логических операций для получения некоторого рационального вывода. Эти логические операции могут одобряться или не одобряться другими участниками в случае, если кто-то их пытается применить для обоснования своей точки зрения.

Предпосылки решения проблемы диалога состоят в следующем. Известный отечественный литературовед М.М. Бахтин считал, что соприкосновение с любым предметом культуры становится диалогом, являющимся способом взаимодействия сознаний. Понимание осуществимо только в том случае, если существует другое понимающее сознание. Даже внутренние противоречия и внутренние этапы развития одного человека в романах Ф.М. Достоевского раскрываются через диалоги героев со своими двойниками, то есть посредством внутренних диалогов. Диалоги, по Бахтину, пронизывают всю человеческую речь – без диалога нет сознания. По мнению Бахтина, всё в романах Достоевского сводится к диалогическому противостоянию. Именно с помощью диалога героев Достоевский помогает читателю глубоко понять как описываемых персонажей, так и их чувства, переживания, мысли, поступки. Если убрать из романов Достоевского диалоги, то исчезнет главное – творческий диалог писателя с читателем и роман превратится в фотокопию реальной действительности [5].

С нашей точки зрения, монолога как формы человеческого общения вообще не существует – существует только диалог, поскольку в процессе диалога у его участников формируется способность к рефлексии, то есть к осознанию субъектом того, как он воспринимается партнёрами по общению. Однако рефлексия – не просто знание или понимание другого; она является субъективным воспроизведением внутреннего мира партнёра по общению.

Итак, диалог и доказательство – это если и не тождественные процессы познавательной деятельности, то, по крайней мере, тесно взаимосвязанные. А раз это так, то встаёт вопрос: а почему бы не использовать метод дискуссий при обучении взрослых? Учитывая особенности проявления креативных процессов у взрослых [2], мы использовали эвристический диалог в форме доказательства. При этом сам процесс доказательства был динамичным и прошёл в своём развитии три основных этапа.

Первый этап – доказательство «по образцу». Преподаватель выступает в роли инструктора, передающим слушателям знания в виде алгоритма, показывает, как нужно применять эвристические приёмы (индукцию, анализ, синтез, редукцию и другие), которые помогают найти идею решения обсуждаемой проблемы. Слушатели стараются всё это запомнить и применить именно так, как рекомендует преподаватель. Познавательная деятельность обучающихся носила преимущественно «копирующий» характер.

Второй этап – организация самостоятельного поиска доказательства в группе слушателей. Этот этап разбивался на 2 подэтапа.

А. Преподаватель выполняет ведущую роль. Он не только сам демонстрировал доказательство, но и привлекал к этой работе слушателей. При этом он вёл диалог с одним или несколькими слушателями, выдвигая свои аргументы и контраргументы, а также добиваясь подобных действий со стороны оппонента-слушателя. Преподаватель не просто излагал свои мысли слушателю (как это он делал на предыдущем этапе), но и сам становился объектом со стороны слушателя. Чьё доказательство более аргументировано, тот и «побеждает». Познавательную деятельность слушателей на данном подэтапе можно охарактеризовать как частично-продуктивную, поскольку инициатива в процессе поиска идеи решения проблема принадлежала преимущественно преподавателю.

Б. Доказательства и опровержения в группе слушателей. Преподаватель лишь задаёт тон процессу доказательства. Каждый слушатель выступает в роли проponenta (защитника) той или иной идеи. Он может выступать в защиту одних идей и быть одновременно в роли оппонента в отношении других идей, с которыми он не согласен. Чтобы процесс обсуждения не ушёл в сторону от намеченной дидактической цели, преподаватель время от времени корректирует его направление и выступает по мере необходимости то в роли оппонента, то проponenta, то есть как рядовой участник диалога. Познавательную деятельность слушателей на данном подэтапе можно охарактеризовать как продуктивную. Хотя и здесь в определённой степени слушатели следуют за преподавателем.

Третий этап – интериоризация процесса доказательства. Интериоризованный диалог носит более сокращённый характер по сравнению с внешним. Познавательную деятельность слушателей на данном этапе можно охарактеризовать как поисково-исследовательскую, творческую. Роль преподавателя здесь заключается в подборе специальных дидактических материалов, учитывающих интеллектуальные возможности конкретного слушателя и его индивидуально-психологические особенности.

Используя данную модель эксперимента, нам удалось сформировать у слушателей *метакогнитивные* умения и способность к *педагогической рефлексии*.

Педагогическая рефлексия проявляется в умении педагога встать на позицию ученика, понять ход его рассуждений и на основе этого делать выводы о характере его ошибок и затруднений.

Ю.Н. Кулюткин перечисляет следующие ключевые характеристики педагогической рефлексии по отношению к собственной деятельности[8]:

- осознание собственного педагогического опыта;
- выработка критериев успешности собственной педагогической деятельности;
- анализ изменений, происходящих в современном образовании.

Рефлексивное отображение может иметь несколько уровней. Первый уровень рефлексии – самооценка субъектом собственных действий. Второй уровень - оценка действий субъекта с точки зрения других субъектов.

Педагогу в профессиональной деятельности необходимо овладеть вторым уровнем рефлексии, поскольку часто возникает необходимость рассуждать от имени конкретного ученика, встать на его точку зрения, с тем чтобы понять его внутреннее состояние в данный момент, мотивы его поведения и отдельных поступков с целью принятия адекватных воспитательных мер. Педагогическая рефлексия, основанная на втором уровне, является, помимо сказанного, методом стимулирования развития инновационной педагогической деятельности.

Наиболее рельефно создаваемая в условиях диалога рефлексивно-инновационная среда создаётся в групповых его формах. Дело в том, что диалогические отношения между субъектами возникают только в том случае, если один субъект воспринимает образ другого субъекта как желательного партнёра взаимодействия на основе близости интересов, запросов, идеалов. Поэтому стороны диалогического взаимодействия представляют собой коллективный субъект. Психологической целью использования групповых форм решения творческих задач является «раскрепощение» личности каждого участника диалога, устранение разного рода «комплексов». В качестве групповых методов мы использовали «мозговую штурм» и синектику. Дело в том, что диалогические отношения между субъектами возникают только в том случае, если один субъект воспринимает образ другого субъекта как желательного партнёра взаимодействия на основе близости интересов, запросов, идеалов. Поэтому стороны диалогического взаимодействия представляют собой коллективный субъект.

Развитие рефлексивного мышления обучающихся посредством включения их в «мозговую штурм» предполагало наряду с созданием специальных условий, постановкой и решением творческих задач изучение обучающимися некоторых психологических закономерностей собственного мышления, соблюдение морально-этических норм ведения диалога, например:

1. Пойми другого. Умей слушать, понимать и излагать мысли другого.
2. В случае несогласия с другим чётко скажи, что ты считаешь неправильным и почему.
3. Если с тобой не согласны, объясни ещё раз. Не настаивай на ошибке.

как показывают результаты нашей опытно-экспериментальной работы, метод «мозгового штурма» даёт возможность не просто интенсифицировать учебный процесс, но и добиться гораздо большего: сформировать у обучающихся способность к составлению эвристических программ, моделей и конструктивных схем, то есть у них формировалась педагогическая рефлексия второго уровня.

При использовании синектического метода в процессе решения творческих задач преподаватель строил диалог, не прибегая к чёткой формулировке проблемы, чтобы не сковывать инициативу обучающихся в дальнейшем поиске идеи решения задачи.

В начале синектического обсуждения эксперт (им являлся либо сам преподаватель, либо приглашённый специалист) знакомил с проблемой участников – этот этап условно назывался ПКД («проблема как она дана»). Затем группа превращает ПКД в ПКП («проблема как её понимают»). Один из лидеров группы ставит вопросы, ведущие к ассоциациям. Участники должны представить себе, что сами являются объектом (например, «электролампой», «озером» и т.д.) и сказать, как они чувствуют себя в подобной роли. Например: «Тихое озеро физически страдало от нарушения его гладкой поверхности ветром».

После того как несколько участников расскажут о своих ассоциациях, ведущий просит обобщить всё это в 2 – 3 слова, содержащих нечто неожиданное, например: «храповой механизм – надёжная прерывистость», «пламя – видимая теплота» и т.п. [6]. Изучив подобные метафоры и выбрав самую удачную, участники приступают к анализу всего существенного, что в ней содержится – это и поможет решить проблему в целом.

Разрабатывая и внедряя инновационные педагогические технологии, учитель в конечном счёте формирует у себя метакогнитивные универсальные умения: ставить перед собой определённую педагогическую задачу и продумывать программу её решения; реализовывать намеченные планы: подбирать необходимый учебный материал,

прорабатывать его; регулировать процесс собственного умения и контролировать успешность своих действий; анализировать и осмысливать результаты своих действий, сопоставлять их с намеченными целями. В этом отношении диалоговые инновационные технологии можно считать метакогнитивными, то есть формирующими интеллектуальные умения и усиливающие рефлексивные механизмы в образовательной деятельности. Результаты проведённой нами опытно-экспериментальной работы с обучающимися позволило добиться главного: у слушателей сформирована способность к педагогической рефлексии второго уровня и метакогнитивные умения; всё это способствует тому, что слушатели повышают квалификацию не только на курсах, но и в послекурсовой период. Таким образом, их педагогическое образование стало носить непрерывный характер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аганисян В.М. Логический и психологический анализ доказательства//Новые исследования в психологии. – 1975. - № 2.
2. Аганисян В.М. Изучение креативных процессов у взрослых//Новые исследования в психологии. – 1979. - № 1.
3. Аганисян В.М. Психолого-дидактические основы творческого взаимодействия преподавателя и обучающихся в процессе учебного диалога: монография. – СПб., 1998.
4. Аганисян В.М. Основы эвристической диалогии: монография. – СПб., 2010.
5. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.
6. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига, 1985.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь//Собр. соч.: в 6 тт. – Т. 2.- М., 1982.
8. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. – СПб., 2001.
9. Сериков В.В. Личностно ориентированное обучение//Педагогика. – 1994. № 5.