

Татьяна Владимировна ДМИТРИЕВА —
доцент кафедры высшей математики
Дальневосточного государственного
технического университета
(г. Владивосток)
dmitrtv2007@yandex.ru

Наталья Ефимовна СЕДОВА —
профессор кафедры педагогики
и инновационных образовательных технологий
Амурского гуманитарно-педагогического университета,
доктор педагогических наук, профессор
(г. Комсомольск-на-Амуре)
sedova@kms.com.ru

УДК Ч 481.022.2

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

DEVELOPMENT OF STUDENTS REFLECTION AS A PEDAGOGICAL TASK

АННОТАЦИЯ. В статье уточняется понятие рефлексии, рассматриваются компоненты, критерии, показатели и уровни, составляющие структуру модели формирования рефлексии у студентов; психолого-педагогические условия, способствующие эффективному развитию рефлексии; рефлексивно-ориентированные ситуации.

SUMMARY. The authors of the article determine the concept of reflection, and consider the components of reflection, its criteria, indicators and levels which form the structure of students' reflection model. Pedagogical conditions boosting effective reflection development, as well as the reflection-oriented situations are also discussed in the given article.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Рефлексия, развитие, модель, педагогические условия, рефлексивно-ориентированные ситуации.

KEY WORDS. Reflection, development, model, pedagogical conditions, reflection-oriented situations.

Гуманистическая направленность современного образования, официально принятая в Законе РФ «Об образовании» и в последующих законодательных актах, отражается в педагогике идеями личностно-ориентированного обучения. В педагогической науке обоснованы положения о том, что рефлексия является одним из механизмов личностного существования человека, внутренним условием саморазвития, детерминантой всех последующих новообразований личности, атрибутивной составляющей субъектности.

В последние десятилетия в научно-педагогическом знании актуализировались исследования по проблеме рефлексии (В.В. Давыдов, О.В. Долженко, В.П. Зинченко, Э.В. Ильенков, М.В. Кларин, Е.Б. Моргунов, О.А. Полещук, Я.М. Пономарев, А.В. Растянников, И.Н. Семенов, В.А. Слостенин, С.Ю. Степанов, В.В. Столин, А.В. Хуторской, И.И. Чеснокова и др.), но в большей степени они носят теоретический, а не практико-ориентированный характер.

В педагогической теории установлено, что специальным образом организованная учебно-познавательная деятельность (УПД) студентов может стать средством развития рефлексии. Но результаты анализа массовой педагогической практики свидетельствуют о том, что рефлексия еще не стала в должной мере элементом содержания образования в высшей школе. На наш взгляд, причины этого факта состоят в чрезвычайной широте и вариативности теоретических

исследований рефлексии и неразработанности технологических подходов к формированию рефлексии в учебном процессе. Следствием существующей ситуации является то, что педагоги-практики часто вынуждены реализовывать принятые цели и задачи интуитивно-опытным путем.

На кафедре высшей математики Дальневосточного государственного технического университета в результате многолетней опытной педагогической деятельности и экспериментально-теоретических исследований сформировалась авторская технология обучения, ориентированная на обогащение субъектного опыта студентов и опыта рефлексивной деятельности в том числе.

В нашей работе мы попытались отразить представление о рефлексии как деятельности, уровневую модель развития рефлексии у студентов в процессе осуществления УПД, психолого-педагогические условия, способствующие эффективному формированию рефлексии в учебном процессе, рефлексивно-ориентированные ситуации, актуализирующие рефлексивную деятельность студентов.

В первую очередь мы считаем необходимым уточнить содержание понятия «рефлексия». Слово «рефлексия» происходит от латинского слова *reflexio* — «обращение назад». Понятие рефлексии возникло в философии и означало размышления индивида о происходящем в его сознании. В социальной психологии рефлексия понимается как осознание действующим лицом того, как он воспринимается партнером по общению. Рефлексия в общей психологии — это самопознание субъектом своих внутренних психических актов и состояний. В практической психологии рефлексия рассматривается как синтетическая психическая реальность, которая может выступать и как психический процесс, и как психическое свойство, и как психическое состояние, но не сводится ни к одному из них. В связи с этим различают рефлексию как процесс — рефлексивность как психическое свойство — рефлектирование как состояние. Мы будем использовать понятие рефлексии в ее процессуальном статусе.

В педагогической психологии понятие «рефлексия» трактуется по-разному. Так, для В.В. Давыдова смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении своих знаний, в выяснении их оснований, в раскрытии их сущности через анализ и обобщение; для Э.В. Ильенкова рефлексия — это такое осмысление человеком своих действий, в ходе осуществления которых человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т.е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми действует; по М.В. Кларину, рефлексия включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем; В.А. Сластенин считает рефлексию важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности. Нам близка позиция А.В. Хуторского [1], который ввел понятие «образовательная рефлексия» и рассматривает ее как вид деятельности.

Исследователями понятие «рефлексия» делится на виды. Например, В.А. Петровский отличает ретроспективную и перспективную, С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов — интеллектуальную и личностную, В.В. Давыдов — формальную и содержательную (определяющую), И.С. Ладенко — аналитическую и синтетическую. Известны такие типы рефлексии, как мировоззренческая, методологическая, научная, нормативная, аксиологическая, психологическая и др. При выявлении уровней развития рефлексии у студентов в процессе осуществления УПД мы разделяем такие понятия как определяющая рефлексия, саморефлексия, личностная, ретроспективная и перспективная рефлексии.

В нашем исследовании под рефлексией мы понимаем эмоционально переживаемый вид мыслительной деятельности студента, направленный на

анализ, осмысление, переосмысление процессов и результатов собственной УПД во всей полноте ее структурных компонентов (когнитивный, операциональный, организационно-действенный и интегрально-личностный). Как любая другая деятельность рефлексия имеет свою психологическую структуру, которая традиционно включает потребности, мотивы, цели, операции, действия, результаты, продукты и др. Рефлексия как деятельность может обладать такими качествами, как активность, самостоятельность, осознанность, сознательность, креативность, продуктивность и др. Специфическими для рефлексии качественными характеристиками являются степень развернутости, глубина рефлексии, тщательность анализа, обобщенность выводов, степень осознания и осмысления, время обдумывания субъектом своей текущей деятельности, частота обращения к анализу происходящего. Эти характеристики мы учитывали при описании уровней развития рефлексии.

Способность к рефлексии определяется способностью встать в позицию наблюдателя, исследователя по отношению к своей деятельности. Процесс рефлексии индивидуален, он проявляется в мыслительной активности и предполагает критическую реконструкцию реальности. В дальнейшем понятия «рефлексия» и «рефлексивная деятельность» понимаются нами как синонимы.

Сознание человека на начальной стадии формирования не рефлексивно, оно экстравертно, объектно-ориентировано. В возрастной психологии установлено, что в логике психического развития у подростков рефлексия возникает как особый самостоятельный вид деятельности. Она может протекать стихийно или организовано. Задача педагога — направить процессы осознания, осмысления, переосмысления себя и своей деятельности в область созидания.

Вопрос заключается в том, *какие именно педагогические условия способствуют развитию рефлексии* в процессе осуществления студентами УПД. Понятно, что невозможно развивать рефлексию обычными прямыми методами обучения. Рефлексия — это не информация, и ее нельзя «взять и передать», ее можно стимулировать, развивать, повышать, создавая рефлексивно-развивающие условия. Известны различные направления, в рамках которых рассматриваются научно-практические аспекты целенаправленного формирования рефлексии. Одно из них — педагогика рефлексивного управления. В рамках этого направления Г.П. Щедровицкий и его последователи, исследуя методологические проблемы развития рефлексии, спроектировали технологию организации коллективной мыследеятельности, реализующуюся в организационно-деятельностных играх. Представители другого направления (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и их единомышленники), исследуя рефлексивное развитие в совместном творчестве, разработали различные формы практикумов (рефлексивная дискуссия, групповая рефлексия, рефлексивный полилог, тренинг, инверсия, позиционная дискуссия и др.).

Адаптация рефлексивных технологий, практикумов, приемов к условиям образовательного процесса имеет свои особенности. Специфика формирования рефлексии в учебном процессе заключается в том, что условия, конструируемые и создаваемые педагогом, стимулирующие развитие рефлексии, должны быть адаптированы к содержанию и методам обучения, а рефлексивная деятельность студентов должна отражаться в их УПД. Эти условия рядом исследователей рассматриваются в рамках проблемно-рефлексивного подхода к обучению (Т.В. Белозерцева, Л.В. Верзунова, Е.Н. Куклина, И.Г. Липатникова и др.).

На основе анализа теоретических работ и собственного многолетнего педагогического опыта мы определили основные психолого-педагогические

условия, способствующие развитию рефлексии и реализуемые в рамках учебного процесса.

Наиболее значимыми начальными *внутренними (психологическими) условиями* (предпосылками) развития рефлексии у студентов выступают: 1) стремление к осознанию, осмыслению, переосмыслению действительности; 2) наличие представлений о содержании и структуре рефлексивной деятельности, ее целях, задачах, смыслах; 3) сформированность интеллектуальных операций — операциональной базы рефлексивных действий; 4) представление себя как активного субъекта рефлексивного акта, действия, деятельности.

Внешние педагогические условия проектируются и реализуются педагогом в процессе обучения. Мы выделяем следующие ключевые положения, лежащие в основе такого проектирования: 1) развитие рефлексии (переходящее в саморазвитие) возможно лишь в процессе специально-организованной рефлексивной УПД студентов; 2) образовательный процесс должен строиться с опорой на рефлексивный опыт студентов; 3) рефлексивное обучение предполагает выход личности в активную исследовательскую (рефлексивную) позицию по отношению к своей деятельности, к себе как ее субъекту, к своему опыту с целью анализа, осмысления, переосмысления, преобразования реальности; 4) выход в рефлексивную позицию происходит в результате возникновения актуально осознаваемых студентом противоречий, когда прежний опыт не обеспечивает преодоление этих противоречий и требуется его переосмысление, преобразование, реконструкция или наращивание нового опыта; 5) необходимыми условиями возникновения затруднений (актуально осознаваемых противоречий) являются: а) специально сконструированная целостная рефлексивно-развивающая среда, обладающая высокой степенью неопределенности (незавершенность сюжета, недостаточность информации) и потенциальной многовариативности, т.е. богатством возможностей (неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, многовариативность обеспечивает возможность поиска); б) организованное рефлексивное управление (переходящее в самоуправление) УПД студентов; 6) основой успешного управления является целенаправленное рефлексивное взаимодействие преподавателя и студентов.

Единицей анализа рефлексивного взаимодействия мы выбрали *учебную ситуацию*. Она является *основным технологическим элементом* в психодидактическом взаимодействии субъектов учебного процесса. Рефлексивно-ориентированные ситуации — это специально конструируемые или естественно возникающие педагогические ситуации, актуализирующие рефлексивную деятельность студентов.

Ранее были выделены и описаны ситуации, конструируемые в рамках авторской технологии обучения: проблемные ситуации, ситуации свободы выбора, осознанного самоанализа, эвристические ситуации; ситуации нестимулированной познавательной деятельности, личностного взаимодействия [2]. Ситуации всех видов взаимосвязаны, взаимообусловлены, взаимопроникаемы, их дифференциация носит условный характер и осуществляется лишь с целью исследования. Рефлексивно-ориентированные ситуации также частично включают в себя элементы выше перечисленных и других ситуаций.

Прежде всего, отметим, что рефлексивная ситуация призвана поставить студентов в рефлексивную позицию; рефлексивная методика всегда эксклюзивна и предполагает активное участие всех субъектов учебного процесса в ее создании и интерпретации. В нашей работе приведены лишь некоторые методические рекомендации, частично раскрывающие способы создания рефлексивно-ориентированных ситуаций.

Одним из средств вовлечения студентов в рефлексивную деятельность является *нелинейное проблемно-рефлексивное изложение учебного материала*, которое ведется в форме рефлексивно-ориентированных лекционных занятий дискуссионного и проблемного типов, назначение которых — побудить студентов к собственным рассуждениям и поискам. Излагая факты, педагог сравнивает и анализирует их, выявляет противоречия между ними, выделяет наиболее существенные, группирует, классифицирует, оценивает, иллюстрирует технологию своих рефлексивных действий. При этом привлекает студентов к сотрудничеству, сотворчеству, делает их соучастниками рефлексивных процессов, и организует тем самым *совместно-распределенную рефлексивную УПД*. В процессе такой деятельности формируются рефлексивные умения, повышается операциональность рефлексии, накапливается рефлексивный опыт.

Большой дидактический потенциал содержится в *проведении вводных, рубежных и заключительных обобщающих занятий*, на которых демонстрируются приемы систематизации, схематизации, алгоритмизации учебной информации, что неизбежно связано с обобщением понятий, суждений, методов, теорий, выделением содержательных линий, фундаментальных идей, установлением связей, различий, сходств, аналогий, ассоциаций.

Целесообразно часть времени в конце каждого занятия отводить не на предметную, а на рефлексивную деятельность, в ходе которой студенты приобретают умения слушать, воспринимать, задавать вопросы, уточнять сказанное, делать критические замечания, давать советы, оценивать содержание занятия, приобретенный опыт, свои достижения, затруднения, знаниевые и личностные образовательные приращения, их значение и личностный смысл, свои переживания (успех, радость, неудовлетворенность, досада, обида и т.д.).

Органичное включение студентов в рефлексивно-ориентированные ситуации можно организовать с помощью *заданий*. Формированию рефлексивных умений способствуют такие предметные действия, как обобщающее воспроизведение, абстрагирование, выделение, проверка, обоснование, оценка, коррекция, предпочтение, выбор и др. Соответственно, задания преподавателя должны быть связаны с воспроизведением учебной деятельности за определенный период, проведением ее анализа, выявлением затруднений, поиском их причин, путей совершенствования, оценкой, коррекцией, а также с планированием, предположением, предвосхищением и т.д. Преподаватель может предложить студентам посмотреть на свои действия с точки зрения соответствия каким-либо нормам, требованиям, с точки зрения нереализованных возможностей, приращения опыта и т.д. Таким образом, он вводит новые понятия, влияет на формирование семантического пространства рефлексии студентов, способствует постепенному обогащению содержательного компонента (предметом рефлексии могут быть личностные качества, возможности, способности, цели, мотивы, смыслы деятельности, чувства).

Приведем примеры рефлексивно-ориентированных заданий: выделить общие черты, основные свойства объекта или группы объектов (например, «что общего у всех графиков?»), сравнить свойства (например, свойства пределов, производных и интегралов), составить блок-схему метода решения и проанализировать ее, установить связи между явлениями, выявить инварианты или детерминанты, обобщить (как решаются задачи определенного типа), сделать выводы, резюмировать изложенное, составить интуитивное представление и т.д.

Ключевыми могут быть следующие вопросы и задания: «Что нового я узнал на сегодняшнем занятии?», «Какие трудности я испытывал?», «Почему я не смог выполнить какое-то задание?», «Какие качества помогают мне в освоении учеб-

ного материала, а какие еще предстоит развивать?», «Что подсказывает интуиция?», «Исходя из здравого смысла следует...?», «Какой вывод напрашивается?», «Какой вопрос возникает?», «Разве это не восхищает?», «Что здесь удивляет?», «Что изменится, если ... ?», «Измените условие задачи, чтобы ...» и т.д.

Рефлексия может проходить не только в устной, но и в письменной форме. В математике — это реферирование, рецензирование, аннотирование, рефлексивная работа над ошибками, структуризация, схематизация учебного материала, составление справочников, информационных листов, сводных таблиц и т.д. Для активизации саморефлексии можно проводить письменное тестирование (переходящее в самотестирование), стимулировать ведение рефлексивных записей разных видов, это — дневники, самоотчеты, тетради, в которых выполняют рефлексивные задания; рисунки, графики, диаграммы. Наблюдения показывают, что рефлексивные записи без внешнего влияния постепенно становятся более подробными и включают планы, программы занятий, рефлексивные суждения. У некоторых студентов появляется потребность в ведении рефлексивных дневников, в которых они разрабатывают программы саморазвития, отражают рефлексию чувств и т.д.

Для экспериментального исследования развития рефлексии в процессе осуществления УПД необходимо формализовать этот процесс, построить *модель*. Рассматривая рефлексию как деятельность, мы представили ее структуру как *единство следующих компонентов*: 1) мотивационно-ценностный (потребности, мотивы, цели, ценности, смыслы рефлексивной деятельности), 2) когнитивный (знания о рефлексии), 3) содержательный (предметы, на которые направлена рефлексия), 4) операциональный (рефлексивные умения), 5) продуктивный (продукты рефлексивной деятельности).

В соответствии с принятой структурой рефлексии мы определили *критерии ее сформированности*. Каждый из критериев раскрывается с помощью соответствующих эмпирических *показателей*, т.е. фактов, позволяющих выявить и оценить уровень развития рефлексии по каждому из критериев. Перечислим критерии и основные, конкретизирующие их, показатели: 1) *мотивационно-ценностный* — раскрывает особенности отношения к рефлексивной и предметной УПД, потребность, стремление к рефлексивным действиям, осознаваемые мотивы, цели, ценности, смыслы рефлексивной деятельности, эмоции, 2) *когнитивный* — показывает сформированность системы знаний о содержании, структуре, видах рефлексии, ее целях, задачах, значениях для развития и саморазвития личности и др., 3) *содержательный* — дает представление о наличии рефлексии предметных знаний, учебно-познавательных действий, процессов саморегуляции, личностно-смысловой сферы, 4) *операциональный* — способствует овладению такими рефлексивными умениями, как остановка предметной деятельности, фиксация затруднений и восстановление последовательности выполненных действий, отстранение и изучение составленной последовательности с точки зрения ее эффективности, объективация, выявление и формулирование результатов рефлексии, выбор нового варианта или гипотезы, проверка сформулированных выводов на практике, 5) *продуктивный* — выявляет наличие когнитивных и личностных образовательных приращений.

Различная степень сформированности показателей выделенных критериев определяет *уровни развития рефлексии* в учебном процессе. Взяв за основу классификацию В.А. Сластенина [3], мы выделили пять уровней (они же являются и этапами) развития рефлексии студентов в процессе изучения цикла математических дисциплин: *нулевой* (исходный) уровень характеризуется ориентацией на общепринятые нормы, отсутствием осознанной рефлексии,

первый — *интенциональный* (низкий) уровень, полагающий наличие у студентов интенций, желаний и стремлений к рефлексии, *второй* — *потенциальный* — (средний) уровень, *третий* — *посиденциональный* — (высокий) — характеризуется высокой степенью осмысленности и осознанности), *четвертый* — *креативный* (наивысший) уровень, на котором полностью реализуется креативный потенциал личности.

Приведем покомпонентный анализ каждого уровня в системе координат показателей каждого критерия. *Студенты, находящиеся на нулевом* уровне развития рефлексии, имеют безразлично-пассивное (индифферентное) отношение к рефлексивной УПД, их истинные эмоции в полной мере не проявляются, они не испытывают потребности в осознании происходящего с ними, не осознаются развитие рефлексии как цели, не имеют представления о рефлексии (не знают значения термина «рефлексия»); не в состоянии провести рефлексивный анализ своей УПД. Описание знаний, способов их получения, личностных качеств сводят к констатации фактов, затрудняются сформулировать, что именно происходит в процессе их деятельности, не могут отделить знание от незнания, затрудняются сформулировать вопросы в предметной области, не обнаруживают причин своих побед и поражений, неудачи объясняют внешними причинами («плохо учили в школе», необъективная оценка деятельности преподавателя, недостаток времени), их самоанализ не адекватен реальности, они не могут «остановить деятельность» и принять позицию наблюдателя, продукты целенаправленной рефлексивной деятельности отсутствуют, а стихийной — не осознаются.

На первом этапе (низкий уровень) студенты проявляют созерцательно-позитивное отношение к рефлексивной деятельности, ситуативно испытывают потребность в рефлексивных действиях, принимают рефлексиию как цель, имеют о рефлексии имплицитные представления, переходящие в латентные знания, не оформленные в понятия, способны к определяющей рефлексии, частичной само-рефлексии (выделяют в себе некоторые качества и адекватно оценивают их), к ситуативной констатации чувств.

На этом этапе приобретаются умения описывать свою деятельность, нормировать ее, проводить элементарный анализ, выявлять несложные причинно-следственные связи. Предметом рефлексии первоначально становятся знания, границы знания и незнания. Студенты учатся отделять знание от незнания, задавать конструктивные вопросы. Отрефлексированные знания ученика включают в себя совокупность следующих компонентов: «знаю, что...» (информация о содержании своего знания); «знаю насколько...» (информация об усвоении действий, относящихся к способам усвоения, развития и преобразования знаний); «знаю зачем...» (понимание смысла информации и деятельности по ее получению); «знаю, что я не знаю...» (информация о незнании); «знаю почему...» (понимание причины отсутствия знания); «знаю как...» (действовать, чтобы изменить ситуацию). Таким образом, рефлексия на знания приводит к тому, что предметом анализа становятся способы добывания знаний, учебно-познавательные действия, операции.

Студенты этого уровня способны не только выбирать способы, но и обосновывать свой выбор. Диапазон и емкость подлежащих рефлексии способов действий, деятельностей последовательно увеличивается, это ведет к расширению осознаваемого образовательного пространства. На этом этапе предметом рефлексии становятся обобщенные компоненты деятельности, такие, как процесс, результат, продукты деятельности; факторы, условия (внешние и внутренние), приводящие к определенному результату; определение значимых условий. Постепенно в пространство рефлексии втягиваются элементы организационно-деятельностного компонента учебно-

познавательной деятельности: постановка целей, составление программы действий, формирование стратегий, контроль, анализ и оценка результатов, коррекция.

Таким образом, на первом этапе студенты овладевают способами и средствами рефлексии по отношению к компонентам своей УПД, осваивают средства перехода от описания компонентов деятельности к их анализу, критике и нормированию и вырабатывают на этой основе значимые способы и нормативы деятельности. Проводя рефлекссию, студенты акцентируют внимание как на «знаниевых» продуктах деятельности, так и на ее процессуальных аспектах, начинают констатировать, что чувствовали интерес, трудность, усталость, радость, нарастающее понимание, пытаются выяснить причины своих чувств, осознать связь полученных результатов с характером переживаний в ходе учебно-познавательной деятельности.

В итоге у большинства студентов формируется основной набор умений проводить рефлекссию всех компонентов учебно-познавательной деятельности. На этом этапе доминирующей является определяющая рефлексия. Самостоятельный выход в рефлексивную позицию носит случайный характер. Среди результатов рефлексивной деятельности можно выделить осознание необходимости и значимости рефлексии, позитивные намерения мобилизации усилий на освоение рефлексивной деятельности, адаптивные побуждения, слабую уверенность в успешности реализации усилий, эмоциональный подъем.

На втором этапе (средний уровень) наблюдается заинтересованное, активно-созерцательное отношение к рефлексии как собственной мыследеятельности. Формальные знания о рефлексии постоянно усложняются, дифференцируются, т.е. развиваются, становятся «живыми знаниями». Это проявляется в повышенном интересе к основам психологических знаний, к анкетам, диагностирующим личностные качества.

На этом этапе происходит дальнейшее расширение смыслового поля рефлексии, появляются новые элементы саморефлексии. Первоначально это проявляется в виде рефлексивных процессов осознания своих возможностей, определения целей, борьбы мотивов, формирования ценностей, поисков личностных смыслов. Ориентация на самопознание, самооценку обуславливает актуализацию самоотношения, самоизменения, самосовершенствования и других позитивных «само». Но саморефлексия носит ситуативный характер и инициируется, как правило, преподавателем. Студенты эпизодически пытаются предпринимать самостоятельные рефлексивные действия. Ситуативно проявляется рефлексия на свой опыт (ретроспективная рефлексия). На этом уровне они умеют находить причины своих затруднений, отличать случайные факторы от неслучайных, ранжировать мотивы, осознавать свои ценности и необходимость поиска личностного смысла, адекватно оценивать свои интеллектуальные возможности. Основными продуктами рефлексивной деятельности являются отрефлексированные знания и способы действий, развитое чувство долга, близкая к адекватной самооценка, осознанные мотивы, принятые конструктивные цели.

На третьем этапе (высокий уровень) наблюдается целеустремленное, активно-действенное, осознанное отношение к рефлексии как деятельности. Студенты постоянно испытывают потребность в рефлексии, отмечая при этом чувство удовлетворенности от процесса и его результатов. Знания о рефлексии содержательные, насыщенные, структурированные. В результате накопления опыта рефлексивной деятельности рефлексия на знания, учебно-познавательные действия, эмоционально-личностную сферу перестает быть эпизодическим явлением. Студенты постоянно анализируют свою работу. Этот этап характеризуется становлением личностной рефлексии. На основе осознания приобретенного опыта реф-

лексии вырабатываются личностно-значимые критерии, способы и лично выработанные нормативы деятельности, собственные системы действий, и в итоге рефлексивно-личностный способ осуществления УПД (стиль деятельности). Высокого уровня развития достигает операциональность рефлексивной деятельности — студенты способны проводить содержательный, структурированный анализ всех компонентов учебно-познавательной деятельности. Они умеют ставить перед собой учебную задачу, составлять план ее решения, осмысливать свои действия, критически оценивать результаты, выходить в рефлексивную позицию, обращаться к собственному опыту, предвидеть результаты своих действий (перспективная рефлексия).

Здесь оформляется целостная рефлексивная позиция. Появляются и осознаются новые чувства — заинтересованность, удовлетворенность, насыщенность. Таким образом, основными продуктами рефлексии на третьем этапе являются рефлексивно выработанные и присвоенные нормативы деятельности, личностно значимые критерии успешности, собственные системы действий, личностный способ осуществления УПД (стиль деятельности), позитивные чувства, осознание себя субъектом рефлексивного акта, действия.

На четвертом (креативном) этапе формируется рефлексивно-преобразующее отношение к собственной деятельности, рефлексия осознается как ценность и приобретает статус личностного новообразования. На этом этапе у студентов формируется отчетливое представление о рефлексии как специфическом виде деятельности, ее целях, задачах, смыслах. Здесь происходит не только осознание, но и рефлексивное переосмысление и креативное преобразование накопленного опыта, преодоление его стереотипов, выход за рамки нормативной деятельности. Студенты умеют задавать дивергентные, нестандартные вопросы, способны не только выбирать методы, но и создавать их модификации, выдвигать и реализовывать собственные инновации, самостоятельно принимать конструктивные решения, осуществлять УПД рационально и продуктивно. В личностно-смысловой сфере креативность проявляется в рефлексивном смыслотворчестве; в том, что студенты испытывают потребность в осознании своего образовательного приращения, в более глубокой интерпретации реальности, в рефлексивном самоуправлении своей деятельностью, делают предметом анализа каждый свой шаг. Продукты рефлексии: хорошо структурированное полисмысловое пространство, умение задавать нестандартные вопросы, модифицировать методы, создавать авторские рефлексивные модели; переживание собственной значимости, восприятие себя субъектом рефлексивной деятельности.

Представленная модель развития рефлексии в процессе УПД студентов многофункциональна. Во-первых, она является необходимым концептуальным средством. Во-вторых, педагогически трансформированная и адаптированная, она может вводиться в структуру УПД студентов и служить для них ориентировочной основой саморазвития. В третьих, ее можно использовать в педагогической деятельности преподавателей как средство покомпонентного анализа процесса развития рефлексии студентов с целью выявления индивидуальных особенностей развития, структурных и содержательных недостатков и проектирования целенаправленного корректирующего педагогического влияния на формирование отдельных компонентов.

В логике нашего комплексного исследования эта модель позволяет экспериментально установить уровень сформированности рефлексивной деятельности как существенной линии развития целостного процесса становления субъектного опыта студентов в УПД, и исследовать эффективность ориентированных на это развитие педагогических условий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
2. Дмитриева Т.В. Субъектно-ориентированные ситуации как элементы образовательного пространства // Труды Дальневосточного государственного технического университета. Владивосток. Изд-во ДВГТУ, 2002. Вып. 131. С. 141-146.
3. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.

Сергей Викторович СЛИНКИН —
ректор Тобольского государственного педагогического
института им. Д.И. Менделеева,
кандидат физико-математических наук, профессор

Наталья Сергеевна ФЕДЕНКО —
ст. преподаватель кафедры теории
и методики начального обучения
Тобольского государственного педагогического
института им. Д.И. Менделеева
Natali-fedenko@yandex.ru

УДК 378.09

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ
В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ
УРОВНЕВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
JUNIOR SCHOOL TEACHER TRAINING UNDER
THE CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE LEVEL
PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE RUSSIAN SYSTEM**

АННОТАЦИЯ. В статье приводится анализ развития уровневой системы педагогического образования в России, анализ государственных образовательных стандартов подготовки учителя начальных классов с высшим и средним профессиональным образованием.

SUMMARY. The analysis of the development of pedagogical education level system in Russia, as well as the analysis of state educational standards for primary school teachers with higher and secondary professional education are given in the article.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Бакалавр, специалист, педагогический вуз, стандарт, уровневое образование.

KEY WORDS. Bachelor, Specialist, Pedagogical Institute, Standard, Level Education.

В настоящее время отечественная система образования переживает сложный период реформирования. Одной из важнейших составных частей реформы высшей школы является задача интеграции российского образования в мировое образовательное пространство.

Проблемам формирования мирового образовательного пространства, анализу взаимодействия педагогических культур разных регионов мира посвящены исследования Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицкого, А.П. Лиферова, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, П. Скотта и др. Интеграционные тенденции в европейском образовании, вопросы структурной перестройки образовательных институтов, оценки качества подготовки специалистов, признание дипломов и акаде-