

На правах рукописи

Ушева Татьяна Федоровна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

13.00.01 - общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Новокузнецк 2010

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Федотова Елена Леонидовна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Тимошенко Александр Иванович

кандидат педагогических наук, доцент
Фроловская Марина Николаевна

Ведущая организация: ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

Защита состоится «12» февраля 2010 года в 12.30 часов на заседании диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций ДМ 212.226.01 в ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия» по адресу: 654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Кузбасская государственная педагогическая академия» (654027, г. Новокузнецк, пр. Пионерский, 13).

Автореферат разослан « » января 2010 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических наук

Т.А. Долматова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Одной из ведущих целей современного педагогического образования является развитие у студента желания и умения учиться на протяжении всей своей жизни, системно пополняя и обогащая профессиональные знания и умения, полученные в высшем учебном заведении. Умение учиться как потребность в самосовершенствовании является фундаментальной в профессии учителя. Педагог должен уметь обращаться к себе, к своему внутреннему миру, понимать мотивы собственных действий. Процесс самопознания и анализа себя как субъекта педагогической деятельности возможен для учителя только при условии сформированности у него рефлексивных умений.

Под рефлексией мы понимаем процесс последовательных действий от затруднения (сомнения) к его обсуждению с самим собой и поиска выхода из него. Рефлексия - комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности. С помощью рефлексивных умений - интеллектуальных, личностных, коммуникативных и кооперативных - можно управлять собственной профессиональной деятельностью и создавать условия для самообразования.

В современной психолого-педагогической науке проблема рефлексии как процесса самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний является одной из актуальных и требует поэтому глубокого осмысления и развития. Многочисленными исследованиями доказана необходимость рефлексии, изучаются ее внутренняя природа, структура, возможности ее развития. Исследование особенностей рефлексии ведется на различных уровнях (теоретическом, методическом, практическом), выясняется специфика ее проявления у разных категорий специалистов. Особый акцент делается на то, что рефлексия является определяющей в различных сферах профессиональной деятельности, но особенно это касается профессии учителя, в рамках которой осуществляется анализ поведения детей, родителей, их межличностных взаимодействий, коррекция конфликтного общения и др. (Н.Г. Алексеев, А.В. Карпов, В.Н. Мясичев, В.В. Пономарева, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин).

Овладение учителем рефлексивными умениями, с одной стороны, позволяет ему осознавать, понимать, анализировать выполняемую деятельность, с другой стороны, умело использовать средства регуляции этой деятельности (система действий и операций, приводящих к успешному результату). Такой двухсторонний процесс рефлексии необходим современному педагогу для того, чтобы выступать в качестве подлинного субъекта педагогической деятельности.

Говоря о рефлексии учителя, мы неизменно обнаруживаем ее деятельностную утверждающую - субъектную природу. В связи с этим содержание, методы и формы подготовки педагога на стадии его вузовского образова-

ния, на наш взгляд, должны быть направлены на повышение степени самостоятельности, произвольности профессионального поведения и деятельности, в конечном счете - на становление его как субъекта профессиональной деятельности. Большое значение при изучении вопроса о рефлексивных умениях имеют исследования о подготовке педагога в системе высшего образования, рассмотренные в работах А.А. Вербицкого, Б.С. Гершунского, Ю.Н. Емельянова, А.К. Марковой, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенина, Н.К. Сергеева и др.

Таким образом, существующий отечественный и зарубежный опыт высшего образования свидетельствует об актуальной потребности в разработке теоретических основ и практических путей реализации моделей высшего образования, направленных на формирование рефлексии педагога (Н.Г. Алексеев, Е.И. Исаев, М.А. Мкртчян и др.).

Проведенный нами анализ научных исследований позволяет обнаружить определенные **противоречия** между тем, что:

- педагогическая деятельность рефлексивна по своей природе, а традиционное профессиональное образование не ориентированно на эту объективную характеристику;

- степень владения учителем рефлексивными умениями в профессиональной деятельности обуславливает ее продуктивный характер, в то же время обучение в вузе целенаправленно не формирует необходимых рефлексивных умений будущих педагогов.

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить совокупность педагогических условий формирования рефлексивных умений студентов – будущих педагогов в учебном процессе вуза.

Объект исследования: процесс формирования рефлексивных умений студентов вуза.

Предмет исследования: совокупность педагогических условий эффективного формирования рефлексивных умений студентов педагогического вуза в процессе коллективных учебных занятий.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил выдвинуть следующую **гипотезу**. Рефлексивная деятельность, связанная с процессом самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, выступает в качестве основной составляющей подготовки студентов педагогического вуза. Ее становление в учебном процессе вуза предполагает формирование совокупности рефлексивных умений. Это возможно, если:

- рефлексия будущего педагога будет рассматриваться как профессионально важное качество, обеспечивающее его саморазвитие;

- ведущим способом организации в вузе учебных занятий по формированию рефлексивных умений студентов выступают коллективные учебные занятия, позволяющие обеспечить диалоговый и субъектный характер взаимодействия преподавателя и обучающихся и предполагающие актив-

ную позицию студента, а также его самостоятельность в учебной деятельности;

— разработать и применить в учебной деятельности вуза процессуальную модель, обеспечивающую целенаправленное формирование рефлексивных умений;

— создать педагогические условия, предполагающие диалоговый и субъектный характер взаимодействия, анализ и проектирование учебного действия студентом в процессе обучения;

— разработать и внедрить в учебный процесс вуза программно-методический материал по реализации педагогических условий формирования рефлексивных умений студентов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать основные теоретические подходы к проблеме рефлексии как профессионально важного качества педагога и ее формированию в процессе обучения в современной психолого-педагогической литературе.

2. Раскрыть пути и способы формирования рефлексивных умений студентов педагогического вуза.

3. Выявить, теоретически обосновать и реализовать педагогические условия и построить модель формирования рефлексивных умений студентов в системе коллективных учебных занятий.

4. Определить этапы и методы организации экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений студентов в условиях коллективных учебных занятий.

5. Разработать программно-методическое обеспечение коллективных учебных занятий для формирования рефлексивных умений студентов.

6. Внедрить разработанную модель в учебный процесс педагогического вуза и провести количественный и качественный анализ полученных результатов.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

— субъектно-деятельностный подход к процессу становления субъекта учебной и учебно-профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков и др.);

— личностно-деятельностный подход в высшем образовании (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.М. Матюшкин, В.А. Сластенин и др.);

— полисубъектный подход к организации процесса обучения (Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов, Ю.В. Сенько и др.);

— теория интеоризации общественно-исторического опыта, развития личности, перехода совместных действий во внутренний план субъекта (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.);

— теории учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Г.А. Цукерман и др.);

— исследования по проблемам рефлексии (А.П. Зинченко, А.В. Карпов, С.В. Кондратьева, В.Е. Лепский, В.А. Лефевр, В.В. Пономарева, И.Н. Семенов, Е.Н. Ткач, Г.П. Щедровицкий и др.);

— научные труды по проблемам коллективных учебных занятий (В.К. Дьяченко, В.Б. Лебединцев, М.В. Минова, М.А. Мкртчян, А.Г. Ривин, И.П. Тушнолобов, Т.В. Яловец и др.).

В ходе исследования были использованы следующие **группы методов**:

1. Теоретические: анализ литературы, моделирование общей и частных гипотез исследования и проектирование процессов и результатов их достижения на различных этапах поисковой работы.

2. Эмпирические: опросно-диагностические методы (анкетирование), экспертная оценка, анализ работ и выполнения тестовых заданий, педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта, диагностика отдельных компонентов рефлексии студентов, опытная работа, диагностический и формирующий эксперименты.

3. Статистические: математическая и статистическая обработка полученных в ходе исследования результатов (критерий взаимосвязи Спирмена, критерий корреляционного анализа Колмогорова-Смирнова, критерий Манна-Уитни).

Экспериментальную базу исследования составили Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева, Красноярский краевой институт повышения квалификации работников образования, ряд средних образовательных школ города Красноярска и Красноярского края.

Исследование проводилось в 2000 – 2009 гг. и включало в себя **четыре этапа**:

На первом этапе (2000 – 2001 гг.) проводился анализ основных теоретических подходов к пониманию рефлексивных умений в отечественной и зарубежной научной литературе. На этом этапе был осуществлен концептуальный замысел исследования, определена его эмпирическая база, организована опытная работа по проверке эффективности отдельных элементов подготовки педагога.

Второй этап (2001 – 2003 гг.) был связан с разработкой условий и построением модели формирования рефлексивных умений студентов в период подготовки к профессиональной деятельности на этапе получения высшего образования. Проведено согласование разработанной модели и её утверждение в Главном управлении образования администрации Красноярского края, Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, Красноярском краевом институте повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. При участии этих организаций была разработана программа «Совершенствование качества преподавания в педагогическом вузе», в нее в виде специаль-

ного модуля была включена разработанная нами программа, направленная на формирование рефлексивных умений студентов педагогического вуза.

Третий этап (2003 – 2008 гг.) — предполагал внедрение разработанной процессуальной модели формирования рефлексивных умений студентов в учебный процесс вуза, составными частями которой выступали: организация учебного диалога, анализ деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция»), создание индивидуальных образовательных программ и субъект-субъектных отношений. Осуществлялась обработка, проверка и систематизация полученных результатов, уточнялись теоретико – экспериментальные выводы. Изучалось влияние коллективных учебных занятий на процесс формирования рефлексивных умений студентов. Результаты экспериментального этапа были представлены экспертам КСО – движения в рамках международной экспертизы «Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования».

Четвертый этап (2008 – 2009 гг.) – проведение сравнительного анализа параметров рефлексивных умений студентов в контрольной и экспериментальной группах. Оформление текста диссертации. Результаты и выводы исследования апробировались на региональных и международных конференциях.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы и практических исследований рефлексия определена как профессионально важное качество будущего педагога, выявлены и научно обоснованы умения, присущие каждому из аспектов рефлексии:

- личностному – умение анализировать себя, адекватное самовосприятие, умение определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки; понимание своих качеств в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозирование перспектив развития;

- коммуникативному – умение «встать на место другого», понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализ прожитых ситуаций и учет действий других в своих поведенческих стратегиях;

- интеллектуальному – определение основания деятельности, оценка собственной позиций, умение прогнозировать последующий ход действий, умение возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана;

- кооперативному – самоопределение в рабочей ситуации, умение удерживать коллективную задачу, умение принимать ответственность за происходящее в группе, умение осуществлять пошаговую организацию деятельности, умение соотносить результаты с целью деятельности.

2. Разработана и научно обоснована модель формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза в ходе коллективных учебных занятий, которая предусматривает усвоение теоретических знаний, овладение предметно-практическими действиями рефлексии, моделирование и реализацию профессиональной деятельности.

3. Определены педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов: осуществление учебной деятельности по индивидуальной образовательной программе, организация учебного диалога в процессе обучения, обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция»), установление субъект-субъектных отношений в учебном взаимодействии.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в доказательстве развития рефлексии будущих педагогов на основе формирования рефлексивных умений; в расширении представлений об эффективности в учебном процессе вуза коллективных форм обучения с опорой на активность и самостоятельность студентов как средства формирования рефлексивных умений; определении основных структурных и содержательных компонентов процесса формирования рефлексивных умений студентов и дополнении образовательного процесса вуза соответствующими программно-методическими средствами, что обогащает теорию общей педагогики и способствует дальнейшей разработке научно-педагогического обеспечения процесса обучения в вузе.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты исследования составляют основу для решения задачи формирования рефлексивных умений студентов и способствуют эффективной подготовке будущего педагога. Материалы настоящего исследования могут быть использованы в массовой практике работы со студентами, а также в системе повышения квалификации учителей. Предложенные нами процессуальная модель и программа формирования рефлексивных умений студентов позволяют научно обосновать и практически использовать инновационные формы, методы обучения студентов, осуществить оценку и самооценку их готовности к профессиональной деятельности, что способствует повышению эффективности процесса обучения в вузе. Результаты исследования внедрены в практику обучения студентов Красноярского государственного педагогического университета им В.П. Астафьева и Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Достоверность результатов и выводов исследования обеспечивалась использованием надежных и апробированных методов, отвечающих целям и задачам исследования, применением методов математической статистики, а также качественным анализом выявленных фактов и закономерностей.

Личное участие автора состоит в проведении теоретического анализа проблемы формирования рефлексивных умений студентов, в выявлении и научном обосновании комплекса педагогических условий, в разработке процессуальной модели и программы, способствующих эффективному формированию рефлексивных умений студентов – будущих учителей, в организации и проведении опытно-экспериментальной работы, создании ди-

агностической процедуры диагностики сформированности кооперативных умений рефлексии, в обобщении и анализе полученных результатов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Динамика и эффективность развития рефлексии, которая является профессионально важным качеством будущего педагога, определяется сформированностью у него рефлексивных умений как освоенных способов выполнения соответствующей деятельности на основе знаний о сущности, средствах и приемах ее реализации.

2. Ведущим способом организации в вузе учебных занятий по формированию рефлексивных умений будущих педагогов являются коллективные учебные занятия, поскольку они обеспечивают диалоговый и субъектный характер взаимодействия, а также предполагают самостоятельный анализ и проектирование учебного действия студентом.

3. Модель формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе вуза, поэтапно реализуемая в ходе коллективных учебных занятий, предусматривает усвоение ими теоретических знаний, овладение предметно-практическими действиями рефлексии, моделирование и реализацию профессиональной деятельности, что в совокупности обеспечивает сформированность рефлексивных умений.

4. Успешность овладения студентами рефлексивными умениями в учебном процессе вуза определяется наличием следующих педагогических условий: осуществление учебной деятельности по индивидуальной образовательной программе; организация учебного диалога в процессе обучения; обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция»); установление субъект-субъектных отношений в учебном взаимодействии.

Апробация и внедрение результатов исследования:

Разрабатываемые идеи, а также текущие результаты исследования нашли отражение в 20 публикациях. Автор постоянно докладывал о результатах работы на методических семинарах, педагогических конференциях различных уровней, среди которых: Региональная научно-методическая конференция «Управление образовательным процессом в педагогическом вузе» (г. Красноярск, май 2003г.); Международная научно-методическая конференция «Развитие системы образования в России XXI века» (г. Красноярск, сентябрь 2003г.); Региональная научно-методическая конференция «Организация самостоятельной работы студентов» (г. Красноярск, март 2004г.); Региональная научно-методическая конференция «Управление образовательным процессом в педагогическом вузе» (г. Красноярск, апрель 2004г.); XI Всероссийская конференция «Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты» (г. Красноярск, апрель 2004г.); Международная научно-методическая конференция «Проблемы модернизации высшего профессионального образования» (г. Кострома, 2004г.); Вторая национальная научно-практическая конференция «Психология образования: региональный опыт» (г. Москва, декабрь 2005г.); Психолого-педагогические чте-

ния памяти Л.В.Яблоковой «Психология и образование» (г.Красноярск, декабрь 2005г.); Международная научно–практическая конференция «Модернизация образования: проблемы и решения» (г.Иркутск, март 2006г.); VI Международный симпозиум «Рефлексивные процессы и управление» (г.Москва, октябрь 2007г.); Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы права, экономики и управления» (г.Иркутск, апрель 2008г.).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, включающего 190 наименований и приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность работы, определяются объект, предмет, формулируются цель, задачи, гипотеза исследования, его этапы, выдвигаются положения, выносимые на защиту.

В первой главе "Проблема формирования рефлексивных умений студентов, пути и условия ее разрешения" показано, что организация экспериментального пространства, внутри которого возможно формирование рефлексии будущего педагога, предполагает обращенность к представлениям о рефлексии и о современной организации учебного процесса в высшей школе (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Л.Н. Куликова, А.К. Маркова, И.Н. Семенов, М.А. Мкртчян, Г.П. Щедровицкий).

В главе дается анализ понятия «рефлексия» с точки зрения представителей разных научных подходов и разных предметных областей: философии, психологии, педагогики и методологии. Современная философия сущность рефлексии в основном сводит к трем процессам - компонентам содержания самой рефлексии: первое, рефлексия - это процесс обращения назад (обращение на совершенные действия); второе - это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов, состояний, качеств; третье - это осмысление индивидом социальных реалий в процессе социализации на основе жизненного опыта. Исходя из этого, понятие рефлексии в контексте философской проблематики можно сформулировать несколькими вариантами, такими как способность разума и мышления обращаться на себя; как анализ знания с целью получения нового знания; как самонаблюдение за состоянием ума и души; как выход из поглощенности жизнедеятельностью в ментальный план; как исследовательский акт, направленный на освоения собственного осуществления.

Анализ психологических исследований Б.Г. Ананьева, П.П. Блонского, Г. Блумера, И. Гофмана, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Дж. Мида показывает, что рефлексия понималась либо как натуральное свойство психики (т.е. ее рефлексивность, проявляющаяся в инертности мышления, как противоположность его импульсивности), либо

уподобляется механизму обратной связи, который присущ нервной активности мозга. В обоих вариантах понимания терялась специфика рефлексии как отличительного свойства собственно человеческой, социально детерминированной и социально обусловленной психики. Реализация деятельностной ориентации в психологии привела к выработке иных трактовок рефлексии, как: 1) осознания оснований и средств деятельности; 2) выхода во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта; 3) акта установления отношения между деятельностями или их структурными образованиями - действиями, средствами, целями и т.п.

Далее исследования рефлексии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов) привели к ее пониманию как интегрального процесса, включающего в себя интеллектуальные, личностные, коммуникативные и кооперативные умения.

Для полноценного анализа понятия мы обратились к трудам методологов: Н.Г. Алексеева, А.А. Зиновьева, И.Н. Семенова, М.А. Мкртчяна, Г.П. Щедровицкого. В методологии понятие «рефлексия» рассматривается, как метод мышления, как способ получения субъектом знаний об основаниях собственной деятельности при смене «позиции», осуществляется рефлексивный выход и происходит формирование собственной нормы.

Переход понятия рефлексии в сферу педагогических знаний и педагогической деятельности связан с работами Б.З. Вульфо́ва, Г.П. Звенигородской, Г.М. Коджаспировой, В.А. Метаевой, В.А. Слассенина и др. Они рассматривают рефлекссию как умение анализировать педагогическую деятельность.

Междисциплинарный анализ понятия «рефлексия» позволил нам резюмировать, что это интегральный психический процесс, который проявляется в способности размышлять, как над содержанием сознания другого человека, так и над содержанием собственного сознания, ходом и результатом собственной деятельности.

Проблема рефлексии в последнее время стала занимать видное место в психологии профессиональной деятельности (Н.Г. Алексеев, Б.З. Вульф, А.К. Маркова).

В нашем исследовании мы рассматривали профессиональную деятельность педагога. Практическая деятельность педагога требует от него высокой степени оперативности и динамизма, способности быстро принимать решения в различных ситуациях учебного взаимодействия. Очень часто учителя поступают согласно стереотипам, прибегают к автоматизированным, опробованным образцам поведения (Э.Н. Гусинский, А. А. Реан).

В ходе исследования нами выяснено, что рефлексия в педагогической деятельности - это процесс мысленного - предваряющего или ретроспективного - анализа какой-либо профессиональной проблемы,

профессионального затруднения или успеха, в результате которого возникает осмысление сущности проблемы или затруднения, рождаются новые перспективы их разрешения. Учитель совершает умственное действие по выделению, определению и оценке позиции каждого в ситуации, а самое главное - умеет выделять основания собственной мыслительной деятельности.

Под рефлексивными умениями мы понимаем такие умения, которые позволяют запустить процесс последовательных действий от затруднения (сомнения) к его обсуждению с самим собой и поиску выхода из него.

Рефлексивные умения учителя - необходимое и значимое качество в педагогической деятельности, следовательно, и подготовку будущего специалиста необходимо начинать с формирования данного качества.

Теория и практика в педагогической и психологической области науки наметили основные пути формирования рефлексивных умений:

— системно-мыследеятельностный (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, М.А. Мкртчян, Г.П. Щедровицкий и др.),

— лично-творческий (И.В. Бачков, В.А. Слостенин, И.С. Якиманская),

— коммуникативно-деятельностный (О.В. Запятая, С.В. Кондратьева, Н.В. Петрова, А.С. Сиденко).

Рассматривая каждый из путей формирования рефлексивных умений, мы выделяли способы формирования и соотносили их с возможностями применения в учебном процессе вуза.

Теоретический анализ позволил нам выделить основные и необходимые требования по формированию рефлексивных умений:

1. Рефлексия индивидуальна, поэтому необходим индивидуальный подход к каждому.

2. Рефлексия диалогична по своей природе, поэтому необходим диалог во взаимодействии.

3. Рефлексия разномасштабна, поэтому необходима смена позиций и разный взгляд на свою деятельность.

4. Рефлексия деятельностна по сути, поэтому предполагает субъектность.

Данные требования удовлетворяются, если создать педагогические условия, предполагающие осуществление учебной деятельности по индивидуальной образовательной программе, организацию учебного диалога в процессе обучения, обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция»), установление субъект-субъектных отношений в учебном взаимодействии. Такие педагогические условия возможно создать в процессе обучения на коллективных учебных занятиях.

В этой связи мы обратились к имеющемуся опыту организации коллективных учебных занятий (В.К. Дьяченко, В.Б. Лебединцев, М.А. Мкртчян, Т.В. Яловец). Нами выяснено, что для коллективных

учебных занятий характерно:

- отсутствие общего фронта, т.е. студенты реализуют разные цели, изучают разные фрагменты учебного материала, разными способами и средствами, за разное время;
- освоение общего содержания учебного материала разными студентами по разным маршрутам;
- наличие временных коопераций как мест пересечения разных маршрутов продвижения обучающихся.

Важно, что на коллективном учебном занятии можно наблюдать одновременное использование всех четырех общих организационных форм обучения (В.К. Дьяченко): индивидуально-опосредованной, парной, групповой и коллективной (общение в парах сменного состава). Создание выделенных нами педагогических условий потребовало разработки процессуальной модели формирования рефлексивных умений студентов (рис.1), которая включает в себя три этапа, раскрывающие педагогические условия и содержание формирования рефлексии.

Далее в исследовании показано, что процесс формирования рефлексивных умений у студентов педвуза осуществляется в ходе коллективных учебных занятий в собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности. При организации процесса обучения в высшей школе коллективные учебные занятия рассматриваются нами как способ учебного взаимодействия преподавателя и студентов, студентов друг с другом, основное отличие которого от других способов контакта заключается в активности студента. Студент оказывается в педагогической ситуации во время учебного процесса, где ему самому необходимо делать выбор и нести ответственность за него. Таким образом, студент «оборачивает» учебные знания в педагогическую деятельность и приобретает профессиональные умения.

В целом теоретическое изучение сущности процесса организации коллективных учебных занятий позволило нам обосновать необходимость поэтапного осуществления педагогических условий, которые обеспечивают реализацию процессуальной модели формирования рефлексивных умений студентов:

- осуществление учебной деятельности по индивидуальной образовательной программе;
- организация учебного диалога в процессе обучения;
- обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция»);
- установление субъект-субъектных отношений в учебном взаимодействии.

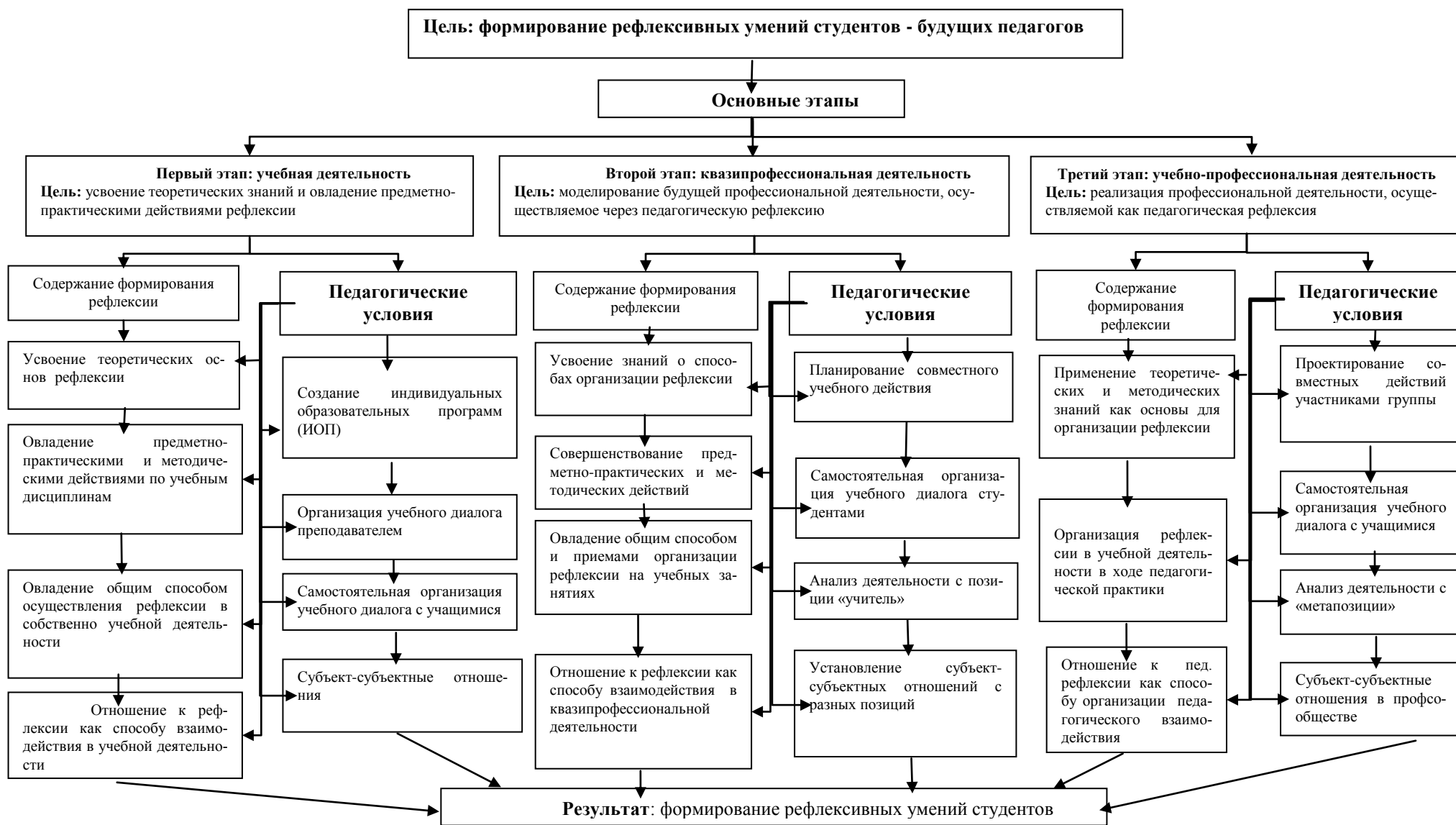


Рис. 1. Процессуальная модель формирования рефлексивных умений студентов

Во второй главе «Экспериментальная работа по реализации педагогических условий формирования рефлексивных умений студентов в процессе коллективных учебных занятий» излагаются и обсуждаются результаты проведенного экспериментального исследования.

В главе актуализируется важность полученных в экспериментальной работе данных, необходимых для подтверждения теоретических выводов и подтверждается предположение о том, что рефлексивные умения формируются в самом процессе обучения при определенных педагогических условиях, где происходит процесс их становления.

С целью определения исходного уровня сформированности рефлексивных умений студентов проводился констатирующий эксперимент, в ходе которого диагностировались умения каждого вида рефлексии студентов двух групп. Сравнение выполнялось с помощью критерия Манна-Уитни.

Экспериментальная и контрольная группы были сформированы из студентов первого курса (экспериментальная группа 32 студента и контрольная группа 31 студент – случайное распределение студентов в учебные группы). До проведения формирующего эксперимента студенты двух групп показали одинаковые результаты сформированности коммуникативной ($U=479,5$), личностной ($U=447,5$), интеллектуальной ($U=475$) и кооперативной ($U=476,5$) рефлексии. Эти критические значения по каждому виду рефлексии попадают в зону незначимости, т.е. соответствуют уровню $p>0,05$ (5%). Тем самым подтвердилась гипотеза о сходстве данных контрольной и экспериментальной групп.

Для достижения целей экспериментального исследования нами были использованы следующие методы сбора информации: опросник определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А.В.Карпова), методика определения сформированности умений понимать себя и других в процессе коммуникации (адаптированный вариант методики «Q - сортировка»), методика изучения рефлексивного анализа (С.Д. Неверович, Н.В. Самоукиной, Е.Н. Кучумовой), методика определения кооперативной рефлексии (Т.Ф. Ушевой, Е.А. Паноморевой, Е.В. Паравян). Для нашего исследования значительную диагностическую ценность представляет разработанная нами комплексная методика исследования сформированности умений кооперативной рефлексии.

Применяемые нами методики использовались после каждого этапа экспериментального обучения, что позволило зафиксировать динамику процесса формирования рефлексивных умений.

Для осуществления названного процесса были определены три этапа, включающие в себя содержание и формы взаимодействия студентов, форму деятельности и приемы обучения (табл. 1). Значимо, что на каждом этапе в разных формах реализовывались теоретически обоснованные нами педагогические условия.

В процессе создания индивидуальных образовательных программ (ИОП) студентами осваивались приемы прогнозирования и планирования. Каждым студентом планировалась учебная деятельность, т.е. студент самостоятельно, при помощи преподавателя или других студентов группы ставил перед собой вопрос о том, что именно он должен делать в данный момент времени. Так студент планировал, с чего он начнет, и какие задачи он будет решать.

Результаты прогнозирования и планирования студентами записывались ими самостоятельно в свои индивидуальные образовательные программы. Оформление записей было обязательным для того, чтобы при анализе деятельности можно было обратиться к фактам и проанализировать цели, задачи и результаты деятельности (таблица).

Таблица

**Цели и содержание этапов экспериментальной работы
по формированию рефлексивных умений студентов**

Этап	Цель этапа	Содержание формирования рефлексии	Форма деятельности	Форма взаимодействия	Приемы обучения
Первый	Усвоение теоретических знаний и овладение предметно-практическими действиями рефлексии	Теоретические основы рефлексии Овладение общим способом осуществления рефлексии в собственно учебной деятельности Формирование отношения к рефлексии как способу взаимодействия в учебной деятельности	Учебная деятельность	Групповая Парная Индивидуальная Коллективная	Схематизация Демонстрация Запрет Вопрос себе Рассказ в рассказе Прогнозирование Планирование
Второй	Моделирование будущей профессиональной деятельности, осуществляемое через рефлексивную	Усвоение знаний о способах организации рефлексии Овладение общим способом организации индивидуальной и групповой рефлексии Формирование отношения к рефлексии как к способу педагогического взаимодействия	Квазипрофессиональная деятельность	Коллективная Групповая Парная Индивидуальная	Моделирование
Третий	Реализация профессиональной деятельности, осуществляемой как педагогическая рефлексия	Организация рефлексии на основе теоретических и методических знаний в ходе педагогической практики Формирование отношения к рефлексии как к способу организации педагогического взаимодействия	Учебно – профессиональная деятельность	Коллективная Индивидуальная Групповая Парная	Проектирование

На коллективных занятиях структурной единицей являлась временная малая группа непостоянного состава, создаваемая как ситуативная кооперация студентов для выполнения какой-либо конкретной учебной цели. Такая группа могла продолжать действовать, даже если отдельные студенты, закончив свою работу, выходили из ее состава. Вместо них в группу поступали «новички». Вышедшие из группы студенты образовывали новые временные малые группы, либо входили в состав уже существующих групп. Состав временных малых групп не являлся постоянным. Такие временные группы могли «жить» в разных организационных формах. На коллективных учебных занятиях нами были применены все четыре организационные формы: индивидуальная, парная, групповая, коллективная. Когда задание выполнялось всеми членами временной малой группы, она прекращала свое существование.

В рефлексивном процессе главной задачей студента являлся анализ собственной деятельности с позиции «ученика». Во время рефлексии действовали постоянные малые группы, кооперация преподавателей и Совет студентов.

Постоянная малая группа – это первичный коллектив студентов, состав которого оставался неизменным. Именно в малой группе рассматривались и анализировались все вопросы успешности каждого обучающегося, составлялись индивидуальные образовательные программы. Предназначение постоянной малой группы состояло в том, чтобы быть местом осознания, выделения и максимально возможного решения для каждого студента.

Организация учебного диалога преподавателем – еще одно важное педагогическое условие для формирования рефлексии студента, которое мы создавали, начиная с первого этапа экспериментальной работы. Все преподаватели кооперации переработали свой предметный материал, студент перестал получать однозначное толкование предмета; преподаватель ставил перед студентом вопрос или проблему, и практическую задачу; разнообразие представленных точек зрения требовало представления студентом своего собственного мнения.

Изменение форм учебного процесса способствовало созданию для студентов условия для самостоятельного действия, становясь в разные позиции; у каждого появлялся материал для самоанализа и планирования будущих действий.

Коллективные учебные занятия позволяли устанавливать субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентами. Создание учебной ситуации раскрепощения, снятие социальных барьеров, затрудняющих педагогическое общение, явилось очень трудной задачей, потому что, обучаясь на коллективных учебных занятиях в малых временных группах, индивидуально или в паре, студент «уходил» от непосредственного контроля преподавателя, и ответственность за происходящее переходила на

самого студента. Студент становился субъектом деятельности и отношений.

В процессе формирования рефлексивных умений студенты овладели рефлексией как способом организации взаимодействия в собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности.

В ходе исследования диагностика изменений в формировании рефлексивных умений студентов позволила установить следующее:

1. У студентов экспериментальной группы в первый год обучения проявились умения «встать на место другого», понять причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия, т.к. уже с первых занятий они попадали в ситуацию коммуникации, связанную с совместным планированием, обучением друг друга и анализом коллективной и индивидуальной деятельности.

2. Резкий рост развития личностной рефлексии (для ретроспективной рефлексии $\lambda=2,73$, для перспективной рефлексии $\lambda=3,36$) фиксируется в третий и четвертый годы обучения у студентов экспериментальной группы. В данной учебной группе сознательно выделяются разные дидактические позиции и функции (обучающий, обучающийся, управляющий); осваиваемое содержание распределяется между разными студентами и преподавателем. У студентов появляется опыт в квазипрофессиональной деятельности. Самоанализ предваряет учебную и учебно-профессиональную деятельности студентов экспериментальной группы.

Сопоставление выраженности по каждому виду критериев личностной рефлексии для двух групп осуществлялось с помощью критерия λ Колмогорова-Смирнова, который позволяет выявить различия.

3. Умения интеллектуальной рефлексии: оценить собственные позиции и правильность выбранного плана действий отделили студентов экспериментальной группы от студентов контрольной группы к концу первого года обучения. Сравнение выполнялось с помощью критерия Манна-Уитни, $U=335$, для $p < 0,01$.

Наличие сводных групп как мест пересечения разных маршрутов продвижения обучающихся создавало необходимость адекватно оценивать собственные позиции, анализировать свой учебный маршрут.

Студенты самостоятельно определяли основания деятельности, умели возвращаться назад и оценивать правильность выбора, умели прогнозировать последующий ход действий. Сочетание всех четырех организационных форм обучения: индивидуально-опосредованной, парной, групповой и коллективной позволило студентам сопоставлять и выбирать наиболее приемлемый вариант учения или обучения, следовательно, самостоятельно планировать маршрут обучения и прогнозировать результаты. Вместе с тем, задача – «Организовать процесс учебного взаимодействия в учебной группе» - оказалась сложной, для многих студентов экспериментальной группы непосильной, с другой стороны, проблематизирующей, что повлекло за собой

глубокий анализ сложившейся учебной ситуации в группе. В учебно-профессиональной деятельности студенты показали устойчивые результаты развития интеллектуальной рефлексии и демонстрировали на педагогической практике в общеобразовательной школе умения определять основания деятельности каждого учащегося и прогнозировать последующий ход действий.

4. Сравнение результатов наблюдения за студентами экспериментальной и контрольной групп показывают, что в экспериментальной группе больше всего внутренних усилий потребовало умение удержать коллективную задачу. Студенты данной группы столкнулись с необходимостью постоянно организовывать процесс обучения в разных сводных группах и сложнее всего им было выполнять задание, поставленное группой. Нам удалось установить, что только на основе удержания позиции, принятия и удержания коллективной задачи происходит формирование ответственности за происходящее в группе.

Показатели уровня сформированности рефлексивных умений студентов педвуза после третьего этапа экспериментальной работы значительно превышают данные значения по контрольным срезам после начальных этапов формирующего эксперимента. Показатели последнего среза эксперимента свидетельствуют об устойчивости сформированных рефлексивных умений студентов - будущих педагогов (рис.2). Эти выводы подтверждаются данными, полученными нами на основе использования методов математической статистики.

Таким образом, различия в уровнях сформированности рефлексивных умений студентов на каждом из этапов формирующего эксперимента показывают, что повышению уровня их сформированности способствуют специально созданные в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия.

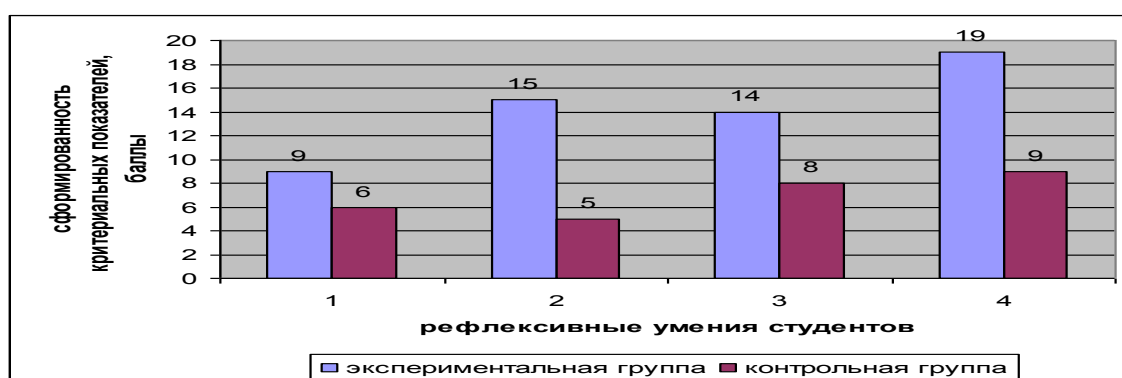


Рис. 2. Сравнение сформированности рефлексивных умений студентов экспериментальной и контрольных групп по итогам эксперимента.

Примечание: 1- умения коммуникативной рефлексии, 2 - умения личностной рефлексии, 3 – умения интеллектуальной рефлексии, 4 - умения кооперативной рефлексии.

Достоверность различий в сформированности рефлексивных умений по всем видам (по всем примененным методикам в контрольной и экспериментальной группах) подтверждается величиной различий в 2-3 раза и статистической достоверностью при $p = 0,01$ по критерию Стьюдента.

В целом эксперимент показал, что процесс формирования рефлексивных умений студентов педагогического вуза возможен при реализации процессуальной модели формирования с соблюдением определенных в нашей работе педагогических условий.

В **Заключении** диссертационной работы подведены итоги и сформулированы выводы, которые представлены в автореферате в обобщенном виде.

1. Анализ основных теоретических подходов к проблеме рефлексии как профессионально важного качества и его формирования в учебном процессе в современной психолого-педагогической литературе позволил нам рассматривать:

- рефлексия как качество педагога, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности и саморазвития;

- рефлексия будущего педагога через умения: анализировать и адекватно воспринимать самого себя, определять и анализировать причины своего поведения, а также его результативные параметры и допущенные ошибки, понимать свои качества в настоящем в сравнении с прошлым и прогнозировать перспективы развития, понимать причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия, анализировать прожитые ситуации и учитывать действия других в своих поведенческих стратегиях, определять основания деятельности, оценить собственную позицию, прогнозировать последующий ход действий, возвращаться назад и оценивать правильность выбранного плана, самоопределяться в рабочей ситуации, удерживать коллективную задачу, принимать ответственность за происходящее в группе, осуществлять пошаговую организацию деятельности и соотносить результаты с целью деятельности.

2. Раскрыты пути и способы формирования рефлексивных умений студентов в учебном процессе педагогического вуза, что подтвердило необходимость выполнения ряда обязательных требований для их формирования: индивидуальный подход к каждому; диалог во взаимодействии; смена позиций и разный взгляд на свою деятельность; субъектность в процессе реализации учебной деятельности.

Способ организации коллективных учебных занятий, их особенности и принципы отвечают основным и необходимым требованиям формирования рефлексивных умений студентов в процессе обучения.

3. Выявлены, теоретически обоснованы и реализованы педагогические условия; создана и применена процессуальная модель формирования рефлексивных умений студентов в системе коллективных

учебных занятий.

4. Определены этапы и методы организации экспериментальной работы по формированию рефлексивных умений студентов в условиях коллективных учебных занятий.

Практика организации коллективных занятий в вузе показала, что формирование рефлексивных умений происходит последовательно в три этапа: от усвоения теоретических знаний и овладения предметно-практическими действиями рефлексии через моделирование будущей профессиональной деятельности на основе рефлексии к реализации профессиональной деятельности при помощи методов коллективных учебных занятий.

5. Разработано программно-методическое обеспечение коллективных учебных занятий в учебном процессе вуза для формирования рефлексивных умений студентов. Нами предложена, научно обоснована и реализована программа формирования рефлексивных умений студентов - будущих педагогов, которая определяет успешность реализации следующих педагогических условий:

- осуществление учебной деятельности по индивидуальной образовательной программе,
- организация учебного диалога в процессе обучения,
- обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («учитель», «ученик», «метапозиция»),
- установление субъект-субъектных отношений в учебном взаимодействии.

6. Внедрена разработанная процессуальная модель формирования рефлексивных умений студентов в учебный процесс педагогического вуза. Данные мониторинга сформированности рефлексивных умений студентов свидетельствуют о положительной динамике результатов.

Данные выводы в целом подтверждают выдвинутую гипотезу исследования.

Вместе с тем, проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение рассмотренной в нем сложной и многогранной проблемы формирования рефлексии будущего педагога.

В целях перспективной разработки проблемы формирования рефлексивных умений студентов педагогического вуза необходимы: поиск путей специальной психолого-педагогической подготовки преподавательского состава по переосмыслению собственной позиции в педагогическом процессе; разработка методик по формированию рефлексивных умений на содержании психолого-педагогических, предметных и методических учебных дисциплин вуза и др.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в 20 публикациях автора общим объемом 9, 21 п.л.

Основные публикации:

Статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ:

1. Ушева, Т.Ф. Условия формирования рефлексии студентов педагогического вуза [Текст] / Т.Ф. Ушева // Высшее образование сегодня – 2007. – №10. – С. 42 – 44 (0,54 п.л.).
2. Ушева, Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов в процессе коллективных учебных занятий [Текст] / Т.Ф. Ушева // Сибирский педагогический журнал – 2009. – №5. – С. 140 – 152 (0,65 п.л.).

Статьи в других изданиях:

3. Илларионова*, Т.Ф. О становлении педагогической позиции у студентов педагогического вуза [Текст] / Т.Ф. Илларионова // Развитие системы образования в России XXI века: Материалы международной научно-методической конференции. Красноярск, 2003. – С. 102 – 108 (0,44 п.л.).
4. Илларионова, Т.Ф. Обучение в педагогическом вузе как период становления профессиональной позиции [Текст] / Т.Ф. Илларионова // Психология и образование.- Красноярск, 2003. – С.49-54 (0,31 п.л.).
5. Илларионова, Т.Ф. Индивидуальная образовательная программа как механизм организации процесса повышения квалификации учителей позиции [Текст] / Т.Ф. Илларионова // Проблемы и достижения в разработке и реализации индивидуальных образовательных программ педагогов и учащихся: Сборник статей. – Красноярск, 2004. – С.45- 47 (0,12 п.л.).
6. Илларионова, Т.Ф. Позиция студента в самостоятельной работе позиции [Текст] / Т.Ф. Илларионова // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы научно-методической конференции. – Красноярск, 2004. – С.34 -35 (0,12 п.л.).
7. Илларионова, Т.Ф. Позиция педагога в учебном процессе [Текст] / Т.Ф. Илларионова // Материалы V региональной научно - методической конференции.- Красноярск, 2004. – С.29 -30 (0,12 п.л.).
8. Илларионова, Т.Ф. Становление педагогической позиции в практике высшей школы [Текст] / Т.Ф.Илларионова // Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования. – Красноярск, 2004.– С.38 – 46 (0,5 п.л.).
9. Илларионова, Т.Ф. Формирование рефлексии будущих педагогов [Текст] / Т.Ф.Илларионова // Коллективный способ обучения.– 2005. – №8. – С. 70 – 80 (0,62 п.л.).
10. Илларионова, Т.Ф. Развитие рефлексии студентов педагогического университета [Текст] / Т.Ф.Илларионова // Психология образования: региональный опыт: Материалы второй научно-практической конференции. – Москва, 2005. – С.142-143 (0,12 п.л.).
11. Илларионова, Т.Ф. Проблемы формирования рефлексивных способностей студентов педагогического университета [Текст] / Т.Ф.Илларионова //

II Краевые педагогические чтения, посвященные памяти Л.В.Яблоковой – Красноярск, 2005.– С. 24 – 32 (0,5п.л.).

12. Илларионова, Т.Ф. Рефлексия будущих педагогов как необходимое качество профессиональной деятельности [Текст] / Т.Ф.Илларионова // Модернизация образования: проблемы и решения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Иркутск, 2006. – С. 123-130 (0,43 п.л.).

13. Илларионова, Т.Ф. Обучение будущих педагогов в системе коллективных учебных занятий [Текст] / Т.Ф. Илларионова // Управление образовательным процессом в современном вузе: Материалы VII региональной научно-методической конференции. Красноярск, 18 апреля 2006.– Красноярск, 2006. – С.134 – 135 (0,12 п.л.).

14. Илларионова, Т.Ф. Коллективные учебные занятия как способ развития рефлексии будущих педагогов [Текст] / Т.Ф.Илларионова // Сибирский учитель. – 2006. – №2.– С. 20-23 (0,19 п.л.).

15. Илларионова, Т.Ф. Диагностика рефлексивных умений педагогов [Текст] / Т.Ф.Илларионова // Коллективный способ обучения– 2007. – №9. – С. 103 – 113 (0,62 п.л.).

16. Ушева, Т.Ф. Формирование кооперативной рефлексии студентов педагогического вуза [Текст] / Т.Ф. Ушева // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007 г., Москва / Под. ред. В.Е. Лепского – М.: «Когито – Центр», 2007. – С. 118 -120 (0,19 п.л.).

17. Ушева, Т.Ф. Организация учебного процесса на основе коллективных учебных занятий [Текст] / Т.Ф. Ушева // Образовательные ресурсы Восточной Сибири как фактор повышения качества жизни. Материалы межрегиональной конференции. Сб. науч. статей /Под.ред. А.С. Косоковой. О.В. Шелеховой. – Иркутск: Изд-во Иркут.гос.пед.ун-та, 2007. – С. 135 -138 (0,19 п.л.).

18. Ушева, Т.Ф. Педагогические условия формирования рефлексивных умений студентов [Текст] / Т.Ф. Ушева // Актуальные проблемы права, экономики и управления. Сборник статей международной научно – практической конференции (29-30 апреля 2008 г.), – Иркутск, 2008. – Вып. IV. Том III. – С. 245-247 (0,25 п.л.).

19. Ушева, Т.Ф. Рефлексия как компонент содержания образования в вузе [Текст] / Т.Ф. Ушева // Социально-психологические и валеологические проблемы образования [Текст]: сборник науч. статей / отв. ред. Л.Н. Гречман. – Иркутск: ИГЛУ, 2008. – С. 40 – 47 (0,5 п.л.).

Учебно–методические работы:

20. Ушева, Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: Методическое пособие. – Красноярск, 2007. – 88 с. (2,68 п.л.).

* Фамилия Илларионова изменена на Ушева на основании Свидетельства о заключении брака И-БА №682605 от 12.01.2007г., выданного Территориальным отделом агентства записи актов гражданского состояния администрации Красноярского края по торжественной регистрации браков в г. Красноярске

Ушева Татьяна Федоровна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Подписано в печать ____ декабря 2009 г. Заказ № ... Формат 6080 1/16. Печатных листов
1,5. Тираж 120 экз. Отпечатано в типографии ...