



ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ И СОЦИАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Материалы международной конференции

г. Москва, 13–15 декабря 2019 г.

**Москва
2020**



УДК 37+159.9
ББК 74в.я431+88в.я431
Ф947

Редакционная коллегия:

С. Н. Морозюк, зав. кафедрой психологии ФПП МПГУ,
доктор психологических наук, профессор;
Е. Ю. Бекасова, заместитель зав. кафедрой психологии ФПП МПГУ,
кандидат психологических наук, доцент;
С. А. Володина, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры психологии ФПП МПГУ;
Н. Г. Молодцова, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии ФПП МПГУ;
С. П. Филиппов, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии ФПП МПГУ

Ф947 **Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте :** материалы международной конференции, г. Москва, 13–15 декабря 2019 г. / отв. ред. Е. Ю. Бекасова. – Москва : МПГУ, 2020. – 554 с.

ISBN 978-5-4263-0900-5

В сборнике представлены результаты теоретических и прикладных психолого-педагогических исследований в сфере образования, профессиональной деятельности и общественных процессов: современные подходы к управлению качеством образования, инновации и технологии социального развития личности, исследования фундаментальных и методологических проблем психолого-педагогической поддержки образования и профессиональной подготовки.

Издание содержит статьи психологов, педагогов, учителей школ, аспирантов, магистрантов, студентов и старшеклассников. Сборник предназначен для исследователей, педагогов и студентов, проявляющих интерес к проблемам современного образования.

УДК 37+159.9
ББК 74в.я431+88в.я431

ISBN 978-5-4263-0900-5

© МПГУ, 2020
© Коллектив авторов, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ	11
<i>Вербицкий А.А.</i>	
Единство обучения и воспитания в контекстном образовании	11
<i>Морозюк С.Н., Гасанова Д.И.</i>	
Функциональная структура рефлексии в познавательном процессе	17
<i>Просвиркин В.Н.</i>	
К вопросу о предотвращении развития класса прекариата в России	26
<i>Темнова Л. В.</i>	
Приспособительные технологии научной деятельности преподавателя вуза в условиях реформирования высшего образования	33
<i>Ясвин В. А.</i>	
Развивающее управление развивающим образованием	39
СЕКЦИЯ 1. Воспитание человека и инновации социального развития личности. Саногенная рефлексия как фактор развития личности	45
<i>Андрущенко О.Н.</i>	
Структурно-содержательная модель организации социально-культурной среды как средство развития жизнеспособности подростков, обучающихся в кадетском корпусе	45
<i>Баксанский О.Е., Скоробогатова А.В.</i>	
Конвергентная парадигма в управлении образованием: отечественный и зарубежный подходы	51
<i>Бердникова И.А.</i>	
Реализация потенциалов человека к саногенной рефлексии через развитие эмоционального интеллекта	58
<i>Галеева Е.В.</i>	
Психолого-педагогические условия развития эмоциональных представлений детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с природой родного края	62
<i>Горбенко И.А., Мебония Э.В., Молодова А.И.</i>	
Структура жизнеспособности личности современного студента	69
<i>Зайцева О.Ю.</i>	
Повышение качества образовательного процесса в ДОО посредством индивидуальных образовательных программ	77

<i>Зарубина Л.А.</i>	
Рефлексия как компонент межкультурной коммуникативной компетенции	82
<i>Кананчук Л.А.</i>	
Саногенная рефлексия как условие развития этнокультурной компетентности педагога дошкольного образования	89
<i>Морозюк С.Н., Кузнецова Е.С.</i>	
Рефлексивный портрет личности как психологический феномен	94
<i>Морозюк Ю.В.</i>	
Саногенное мышление в современной психологии	103
<i>Пермякова М.В.</i>	
Рефлексивный портрет творческой личности	110
<i>Сухоленцева Е.Н.</i>	
Общественные объединения в структуре образования	119
<i>Удова О.В.</i>	
Особенности руководства взаимодействием дошкольного образовательного учреждения и семьи в современных условиях	124
<i>Федоров А.М.</i>	
Цифровая трансформация образования как вызов школы 4.0	129
<i>Федосенко А.А.</i>	
Рефлексивность и психологическая готовность детей к обучению в кадетском классе	136
СЕКЦИЯ 2. Фундаментальные и методологические проблемы современных когнитивных исследований	142
<i>Ануфриев А.Ф.</i>	
Автоматизированная компьютерная система как инструмент развития диагностических навыков психолога	142
<i>Дарвиш Ш.</i>	
Когнитивные стратегии в работе по коррекции трудностей обучения	147
<i>Елищанский С.П.</i>	
Когнитивно-психологические факторы эффективного обучения	153
<i>Емельянова И.Е.</i>	
К вопросу об объекте межличностного конфликта в процессе его аналитики	159

<i>Ермолаев В.В.</i>	
К проблеме формирования навыков психоэмоциональной саморегуляции в процессе обучения молодых водителей автотранспорта	164
<i>Ефимова О.С.</i>	
Профилактика педагогических конфликтов в управлении безопасностью в системе образования	170
<i>Камалетдинова З.Ф.</i>	
Когнитивный подход при психологическом консультировании тревожных клиентов	175
<i>Кишиков Р.В.</i>	179
Когнитивные аспекты виртуальной деятельности	
<i>Кузнецова Г.Д.</i>	
Интеграция экологического содержания в междисциплинарный модуль профессиональной направленности: контекстный подход	183
<i>Лобанова А.В.</i>	
Исследование структуры интеллекта студентов в контексте информационного пространства	189
<i>Пучкова Е.Б.</i>	
Социальные ценности и самооценка как компоненты базисных убеждений в студенческом возрасте	196
<i>Сорокоумова Е.А.</i>	
Проблема самопознания в непрерывном образовании	201
<i>Суховершина Ю.В.</i>	
Специфика стилей обучения современных студентов	206
СЕКЦИЯ 3. Актуальные проблемы управления качеством образования и развития образовательных систем.	
Формирование профессиональной направленности личности	213
<i>Айгузина В.В.</i>	
Студенческое конструкторское бюро: от студента до специалиста	213
<i>Батькина Н.Ф.</i>	
Музейная педагогика как средство развития речи учащихся	218
<i>Дадоян Р.Г., Иванова А.Д.</i>	
Требования, предъявляемые к выпускнику высшего учебного заведения	223
<i>Емельянова И.Е.</i>	
К вопросу об объекте межличностного конфликта в процессе его аналитики	229

<i>Казанцева А.А.</i>	
Инновационные технологии как средство профессионального самосовершенствования будущего педагога	235
<i>Москалева И.С.</i>	
Внедрение открытых образовательных технологий как условие профессионального развития педагогических кадров ДОО	240
<i>Никоненко Н.В.</i>	
Методика выявления способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста	245
<i>Панюкова Ю.Г., Алябьева В.А.</i>	
Психосемантические особенности репрезентации студентами образовательной среды вуза	252
<i>Савинова Л.Ю., Хотькина И.А.</i>	
Особенности организации мониторинга качества правового воспитания в начальной школе	258
<i>Серафимович И. В., Егорова К.А.</i>	
Взаимосвязь интеллектуальных особенностей молодых педагогов сельских школ и социально-психологической адаптации	264
<i>Черноперова М.Г.</i>	
Ученическое самоуправление как важное условие формирования лидерских качеств и активной жизненной позиции младших школьников	271
<i>Шинкарева Н.А.</i>	
Педагогические условия формирования представлений об историческом прошлом г. Иркутска у детей старшего дошкольного возраста	279
СЕКЦИЯ 4. Инновационные технологии и практика подготовки современных психологов. Психолого-педагогическая поддержка и сопровождение образовательной деятельности	285
<i>Бабакова Л.В.</i>	
Отчуждение студентов от учебного процесса	285
<i>Галой Н.Ю.</i>	
Каузометрия как рефлексивная технология профессионализации студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»	292

<i>Кириенко В.А., Ван Вэньцзяо</i>	
Восприятие китайскими студентами, изучающими русский язык, смыслообразующих метафор	298
<i>Молодцова Н.Г., Попов П.Ю.</i>	
От физического мира к дополненной реальности в цифровом образовании	305
<i>Петров Г.Д.</i>	
Психологические и педагогические проблемы в ранней профилактике правонарушений среди детей	309
<i>Родионова Е.С.</i>	
Невербальные компоненты игровых заданий как составляющих образовательной среды по иностранному языку	315
<i>Саломатина Л.С.</i>	
Психологические основы формирования речевых умений младших школьников (на примере работы со связными письменными текстами)	321
<i>Черемошкина Л.В.</i>	
О фундаментальных проблемах отечественного образования	329
<i>Ясвин В.А.</i>	
Подготовка психологов к проведению тренинга эмоционально-социального интеллекта	337
СЕКЦИЯ 5. Психолого-педагогические проблемы развития профессионального и непрерывного образования	344
<i>Андреева А.А., Бусарова О.Р.</i>	
Проблема буллинга в классах с повышенной учебной нагрузкой	344
<i>Антонова Н.Н.</i>	
Учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков как средство формирования профессиональной направленности студентов-бакалавров	350
<i>Ануфриева И.М., Савченко М.А.</i>	
Эффективное взаимодействие педагогов родителями как фактор обеспечения психологического комфорта детей с ОВЗ в ДОУ	357
<i>Базанова Г.Ю., Кашипов М.М.</i>	
Взаимосвязь метакогнитивной осведомленности и мотивации профессиональной деятельности на начальном этапе высшего медицинского образования	364

<i>Володина С.А.</i>	
Особенности динамики ценностно-смысловой сферы будущих педагогов	369
<i>Гарифуллина А.М.</i>	
Менторинг в системе дошкольного образования: исторические предпосылки развития	375
<i>Деменева Н.Н., Волкова Е.В.</i>	
Формирование гибкости мышления у младших школьников средствами внеурочной программы по математике	379
<i>Киселева Т.Б.</i>	
Формирования психодиагностической компетентности при подготовке будущего педагога и классного руководителя	385
<i>Корнева Л.В.</i>	
Развитие мотивационной готовности к педагогической деятельности	389
<i>Луска О.И., Киселева Т.Б.</i>	
Особенности диагностики когнитивных функций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с овз	395
<i>Минасян С.М., Бекасова Е.Ю.</i>	
Современные направления кросс-культурных образовательных технологий и форм педагогической работы	399
<i>Приятелева М.К., Голубина О.П.</i>	
Групповая работа как средство формирования коммуникативных учебных действий у младших школьников	407
<i>Самойлова А.А., Белых В.Н., Володина С.А.</i>	
Влияние компьютерных игр на межличностное общение младших подростков	411
<i>Федотенко И.Л., Яковлева А.А., Рангелова Э.М.</i>	
Психолого-педагогическая подготовка бакалавров образования к профессиональной деятельности в инклюзивной среде	418
<i>Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н.</i>	
Исследование предпочтений проведения досуга студентов педагогического вуза	425
<i>Югфельд И.А.</i>	
Искусство как средство оптимизации процесса изучения студентами педагогических и психологических дисциплин	429

СЕКЦИЯ 6. Психологическое сопровождение личности в разных возрастных этапах и различных жизненных обстоятельствах	434
<i>Аржакаева Т.А., Гончар А.Л.</i>	
Проблема актуализации личностного ресурса адаптации пятиклассников при переходе со ступени начального общего образования на ступень основного общего образования	434
<i>Болдинская В.В., Логинова Г.П.</i>	
Отличительные особенности подростков в условиях современного общества	442
<i>Дедова О.Ю.</i>	
Готовность взрослых к психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников	448
<i>Карасева М.П.</i>	
Игрушка как средство психологического сопровождения личности ребенка дошкольного возраста	453
<i>Комиссаренко Т.И.</i>	
Нежеланность рождения и неадаптивность подростков	457
<i>Кутыга С.М., Орлов В.А.</i>	
Тип семейного воспитания и представления школьников о своей будущей семье	461
<i>Макарова Е.Ю.</i>	
Психологическое сопровождение школьников в ситуации развода родителей	466
<i>Никитская Е.А.</i>	
Актуальность совершенствования принудительных мер воспитательного воздействия на несовершеннолетних, совершивших преступление	474
<i>Уманская Е.Г., Стахнова К.В.</i>	
Особенности переживания тревожности подростками из многодетных семей	480
<i>Филиппов С.П.</i>	
Экопсихологический подход к становлению субъектности будущего педагога	485
<i>Шубникова Е.Г.</i>	
Арт-педагогические методы в профилактике аддиктивного поведения в образовательной среде	491

СЕКЦИЯ «Истоки». Молодежная секция юных психологов	498
<i>Анохина К.В.</i>	
Различия в переживании обиды и вины у мужчин и женщин, состоящих и не состоящих в браке	498
<i>Арустамова Е.А.</i>	
Взаимосвязь сублимации с особенностями рефлексии на примере изобразительного искусства	501
<i>Бабешкин Е.А., Кузнецова Е.С.</i>	
Взаимосвязь жизнеспособности и жизнестойкости подростков, занимающихся и не занимающихся спортом	506
<i>Бадалян Д.Р.</i>	
Мультипликационные фильмы как средство работы со сновидениями (на примере кошмаров)	511
<i>Барнашова К.М.</i>	
Внешние и внутренние факторы, влияющих на постановку приоритетов и выбор жизненных ориентаций в подростковом возрасте	516
<i>Воронина А.А.</i>	
Гендерные различия в проявлении агрессии у подростков 14-16 лет	520
<i>Карзанов Д.В.</i>	
Семантический анализ установок в различных видах медитативных техник (на примере медитаций раскрытия и медитаций сосредоточения)	525
<i>Корабельников А.А., Корабельникова М.А.</i>	
Особенности изменения мотивационно-смысловых образований личности при переходе из средней школы в педагогический вуз	529
<i>Мошковская А.А.</i>	
Образ мужчины и женщины глазами радикальных и либеральных феминистов	534
<i>Нечаева С.М., Кузнецова Е.С.</i>	
Особенности поведения детей старшего дошкольного возраста	537
<i>Попова П.А.</i>	
Переживание страха неудачи в подростковом возрасте (на примере 9 и 11 классов)	542
<i>Рыбакова А.Н.</i>	
Взаимосвязь акцентуаций характера с особенностями рефлексии у подростков 16-17 лет	548

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Вербицкий А.А.,
доктор педагогических наук, профессор,
академик РАО
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
asson1@rambler.ru

ЕДИНСТВО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: в статье обсуждается проблема единства обучения и воспитания в условиях современного образования. Отмечается разрыв между этими двумя сторонами одной «медали» – образования, заложенный еще Я.А. Коменским и закрепленный в «Законе РФ об образовании». Такому разрыву способствуют также принцип индивидуализации, обусловленный влиянием Единого государственного экзамена, и широким использованием цифрового обучения. Утверждается, что обучение и воспитание в их единстве обеспечивается в теории контекстного образования, в котором компьютер выступает органичным средством его реализации.

Ключевые слова: образование, контекстное образование, обучение, воспитание, цифровое обучение, общение.

Verbitskiy A.A.,
doctor of Educational Sciences,
professor of Academician RAO,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia

UNITY OF TEACHING AND EDUCATION IN CONTEXT EDUCATION

Abstract: the article discusses the problem of the unity of training and education in modern education. There is a gap between the two sides of the same "coin" – education, laid down by Ya.A. Comenius and enshrined in the "Law of the Russian Federation on education". The principle of

individualization, due to the influence of the Unified State Exam, and the widespread use of digital learning, also contribute to this gap. It is argued that training and education in their unity is provided in the theory of contextual education, in which the computer acts as an organic means of its implementation.

Keywords: *education, contextual education, training, education, digital learning, communication.*

Основная миссия образования состоит в наследовании и расширенном воспроизводстве культуры: интеллектуальной, технологической, духовной, социальной, нравственной, физической. Расширенное воспроизводство означает, что обучающийся, точнее, образовывающийся, «возвращается» в культуру по окончании школы или вуза творческой личностью, способной обогащать наследуемую культуру новыми позитивными образцами. В процессе образования каждый не только приобретает социальные и профессиональные компетенции, но и формируется как активный член общества, патриот, гражданин своей страны. Это означает, что образование представляет собой единство двух сторон одной «медали» – обучения и воспитания.

В Законе «Об образовании в РФ» сказано: «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения». Но следующие два определения разрывают это единство: воспитание – «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося», а «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией» [10].

Получается, что «по закону» образование не представляет собой единства обучения и воспитания. «Первую скрипку» играет обучение, его содержание планируется, а необязательные воспитательные мероприятия вынесены во внеклассные занятия в школе и внеаудиторные в вузе, где дети получают «воспитательные услуги», причем, зачастую за деньги родителей. Выходит, чтобы стать воспитанным членом общества и патриотом, нужно платить деньги!

Описанная ситуация обусловлена делением самой педагогической науки на две практически не пересекающиеся ветви: теорию обучения (дидактику) и теорию воспитания. Поэтому в любом педагогическом научно-исследовательском институте на одной двери можно увидеть табличку «Лаборатория дидактики», а на другой – «Лаборатория

воспитания». Это разделение было заложено еще основателем традиционной обучения Я.А. Коменским, который писал: «в школах следует обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию» [8, с. 175], сводя воспитание к «воспитывающему обучению».

Введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ) довело эту ситуацию до абсурда. Посредством него оценивается лишь объем удержанной в памяти школьника информации (не знаний!), а уровень его воспитанности, следовательно, само воспитание, остаются «за кадром». Главной стала цель – подготовить школьников к поступлению в вуз. И это при том, что в вузы будут и должны поступать далеко не все, а возможность поступления обусловлена не расстоянием до столиц и не формой контроля знаний, а качеством школьного образования.

Есть еще один фундаментальный фактор, способствующий разделению единого процесса образования на отдельные ветви – обучение и воспитание, и даже «забвению» воспитания. Это все более широкое использование цифрового обучения. Когнитивные науки, усилиями которых оно и появились, исходят из того, что механизмы работы компьютера и мозга человека идентичны («компьютерная метафора»). Но ведь человек состоит не из одного только мозга, и компьютер не обладает функцией воспитания в принципе.

Известно, что воспитание может иметь место только в процессах диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательной деятельности – педагога и обучающегося, где оба исходят из двух типов норм: технологических и морально-нравственных, принятых в данном обществе и профессиональном сообществе. Оба субъекта не просто действуют, они совершают поступки, посредством которых школьник или студент «присваивает» как технологические, так и нравственные нормы, то есть одновременно обучается и воспитывается. А компьютер не действует, не преследует определенные цели, тем более, не поступает, он лишь реагирует на сигналы, заданные программой. Можно возразить, что обучающийся вступает в диалог с компьютером. Но это только иллюзия диалога, что тоже неплохо, но это не имеет никакого отношения к процессам воспитания.

Отсутствие при работе с компьютером живого диалогического общения приводит еще к двум невосполнимым потерям: страдает речевая функция человека, а с ним и мышление, которое совершается в речи, а порождается, как давно показано в психологии, первоначально в диалоге с родителями и другими взрослыми, в социальной ситуации

развития. Если учесть, что в современной цифровой среде чуть ли не новорожденный ребенок уже требует себе гаджет, то прогноз относительно развития речи и мышления человека становится совсем неблагоприятным.

Сказанное не означает, что не следует использовать цифровые средства в образовательном процессе, как раз наоборот. Но важно «не пересолить», нужно найти психологически, физиологически, педагогически и методически обоснованный баланс между использованием огромных возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся, студентов или школьников между собой.

Нужно также иметь в виду, что в мире отсутствует психолого-педагогическая или педагогическая теория цифрового обучения, как и нет свидетельств того, что оно более эффективно, чем старое доброе объяснительно-иллюстративное обучение. Отсутствие такой теории приводит к тому, что цифровое обучение, встраиваемое в «по приказу руководства» или потому, что на него выделены деньги, в старую добрую объяснительно-иллюстративную систему обучения, зачастую лишь усиливает ее недостатки.

Реальные достижения в области цифрового обучения в стране и в мире не дают научных оснований полагать, что применение компьютера, основывающееся на концепции обучения, основной целью которого является накопление знаний, умений, навыков, придаст новое качество традиционной педагогической системе. Компьютер, как отмечал один из крупных американских специалистов в этой области П. Нортон, является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, однако он неизбежно поработает ум, располагающий лишь набором заученных фактов и навыков [10].

Решение проблемы эффективного использования цифровых обучающих устройств в образовательном процессе школы или вуза лежит в понимании того, что компьютер является лишь средством обучения, а не началом и концом всего. Следовательно, необходимо обосновать его возможности как средства развертывания содержания образования, создания имитационных моделей, получения и обработки информации в рамках определенной психолого-педагогической теории. В ее качестве может выступить теория контекстного образования, развиваемая уже около 40 лет в нашей научной школе [1-6, 9] и др.

Контекстным является такое обучение и воспитание, в котором на языке наук и посредством всей системы педагогических технологий, традиционных и новых, в учебной деятельности последовательно моделируется предметно-технологическое, социальное и морально-нравственное содержание социо-практической (школьник) или профессиональной деятельности (студент).

Источниками идеи контекстного образования является интегральная общность трех компонентов: деятельностной теории усвоения социального опыта; теоретического обобщения с ее позиций разнообразного опыта педагогических инноваций; смыслообразующей категории «контекст» (личностный, предметно-технологический, социальный, морально-нравственный) предстоящей школьнику социопрактической, а студенту профессиональной деятельности.

Источниками содержания контекстного образования являются дидактически адаптированное содержание наук; модель практической деятельности выпускника школы или вуза – описания системы его основных функций, проблем, задач, компетенций (ФГОСы); социальные ценности, нормы, морально-нравственные требования общества.

Принципы контекстного образования:

- обеспечение личностно-смыслового включения студента в процесс обучения,
- моделирование в обучении содержания, форм и условий проф. деятельности,
- проблемность содержания образования и процесса его развертывания в диалоге,
- адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования,
- ведущая роль совместной деятельности и диалогического общения преподавателя и студентов,
- обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий,
- открытость к использованию инноваций,
- единство обучения и воспитания личности,
- учет кросс-культурных контекстов каждого обучающегося.

Необходимо проведение исследований и разработок по определению места и роли цифровых устройств как средств реализации целей и задач контекстного обучения и воспитания во всей системе непрерывного образования.

Литература

1. *Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании. М.: Логос, 2009.
2. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. N 5. С. 32–37.
3. *Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А.* Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. N 2. С. 3–8.
4. *Вербицкий А.А.* Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. N 3. С. 3–16.
5. *Вербицкий А.А.* Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2015. N 4. С. 2–8.
6. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования. М., МПГУ, 2017.
7. *Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. М.: Просвещение, 1964.
8. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. Гос. Учпедгиз Наркомпроса РСФСР, 1939.
9. Психология и педагогика контекстного образования: коллективная монография / под научн. ред. А.А. Вербицкого. СПб.: Нестор-История, 2018.
10. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]: URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.10.2019)
11. *Norton P.* Computer Potential and Computer Educators: a Proactive View of Computer Education // Educational Technology. 1983. Vol. 23. N 10. P. 25-28.

Морозюк С.Н.,
доктор психологических наук, профессор,
Московский педагогический государственный университет
Москва, Россия
7085963@mail.ru

Гасанова Д.И.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дагестанский государственный педагогический университет
Махачкала, Дагестан
gasanovadiana@yandex.ru

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА РЕФЛЕКСИИ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме повышения познавательной активности студентов посредством рефлексивной технологии в период бурного приращения информации. Авторы предлагают универсальную модель рефлексивной педагогической технологии развития познавательной активности субъектов познавательного процесса, в котором рефлексия выполняет специфические функции на каждом этапе познавательной деятельности.

Ключевые слова: познавательный процесс, познавательная активность, рефлексия, рефлексивная технология, субъект познавательной деятельности.

Morozyuk S.N.,
Doctor of Psychology, Professor,
Moscow Pedagogical State University
Moscow, Russia
Gasanova D. I.,
Associate Professor
Dagestan State Pedagogical University
Makhachkala, Dagestan

FUNCTIONAL STRUCTURE OF REFLECTION IN THE COGNITIVE PROCESS

Abstract: *the article is devoted to the actual problem of increasing the cognitive activity of students through reflexive technology in the period of rapid increment of information. The authors propose a universal model of reflexive pedagogical technology for the development of cognitive activity of subjects of the cognitive process, in which reflection performs specific functions at each stage of cognitive activity.*

Keywords: *cognitive process, cognitive activity, reflection, reflexive technology, subject of cognitive activity.*

Актуальность проблемы. Почему мы обратились к проблеме рефлексии, определении ее места в познавательном процессе?

Во-первых, в век информационного бума объем информации увеличивается каждую секунду по принципу геометрической прогрессии.

Включаются какие-то защитные, охранительные функции психики от излишней информации. К сожалению даже студенты, ориентированные на профессию, порой не поднимаются в своем когнитивном и личностном развитии до любознательности, оставаясь на уровне любопытства, которое удовлетворяется быстро, выходом в интернет, где информация лежит на поверхности. Не нужно идти в глубину, нет потребности «докопаться» до истины.

Как в условиях переизбытка информации сохранить познавательную активность? Как обычную потребность во внешних впечатлениях новорожденного, детское любопытство ребенка раннего возраста и дошкольника, превратить в любознательность?

Во-вторых, есть основание полагать, что это не единственная причина снижения познавательной активности школьников и студентов. Изменение социального статуса педагога в обществе, на наш взгляд, не могло не сказаться на развитии их познавательной активности

Всегда, на протяжении столетий, профессия педагога, врача, военного – это призвание, служение, а не обслуживание. Сегодня же педагог оказывает образовательную услугу, а школьники и студенты превратились в обучающихся. Понятие «обучающийся» не вмещает в себя субъекта познавательной деятельности.

Студенты ждут, когда их научат чему-нибудь и как-нибудь, а потом они, может быть, и поаплодируют: «Да сегодня было интересно!»

Родители детей день и ночь обсуждают в чате поведение учителя, критикуют, негодуют, свергают. Роль педагога становится не привлекательной, не престижной в обществе.

Следовательно, сегодня остро стоит проблема возвращение и школьнику, и студенту статуса субъекта познавательной деятельности.

Однако нельзя рассматривать познавательную активность вне рефлексивных процессов. Без рефлексивного самоопределения это не возможно. У рефлексирующего субъекта самоопределение преобладает над определением обстоятельствами. Активно познающий субъект, благодаря рефлексии, способен вырваться из обстоятельств, определяющих его поведение и деятельность в пространство самоопределения. Теперь его активность, в том числе и познавательная, носит сознательный, волевой и целенаправленный характер, а это характеристики истинного субъекта деятельности, в том числе и познавательной.

Поэтому сегодня особенно остро стоит проблема создания рефлексивных образовательных технологий.

Так случилось, что пришедшая из промышленного производства слово «технология», пусть не сразу, но прижилось и в педагогике. Пройдя определенную эволюцию в понимании и применении данного понятия в теории и практике образования, оно стало относиться ко всем разделам педагогики. Надо сразу заметить, что до сих пор нет универсального определения педагогической технологии. Какими бы разными не были трактовки понятия «педагогическая технология», неизменной остается в них целевая и процессуальная направленность на результат без привязки к техническим средствам обучения

Исходя из определения педагогической технологии ее признаков и критериев, определяют ее структуру:

Концептуальная основа как методологический фундамент технологии;

Содержательная часть, включающая в себя цели, задачи, методы, средства достижения цели.

Процессуальная часть представлена системой методов, форм обучения, учебной деятельности, методов диагностики.

В литературе представлена следующая формула педагогической технологии:

$$\text{ПТ} = \text{цели} + \text{задачи} + \text{содержание} + \text{методы (приемы, средства)} + \text{формы обучения}$$

На наш взгляд, у этой формулы есть существенный недостаток. Как бы технологично, алгоритмизировано не был представлен образовательный процесс, надо помнить, что в результате него должно происходить качественное изменение его субъектов. В этой формуле не представлен субъект учебной деятельности.

В.Д. Шадриков разработал универсальную теоретическую модель психологической системы деятельности, которая представлена

компонентами, организованными в функциональную систему, представленную психологическими свойствами человека, необходимыми для достижения цели.

Согласно В.Д. Шадрикову, не человек адаптируется к деятельности, а деятельность адаптируется к человеку через формирование психологической системы деятельности. Так деятельность приобретает характер субъектности.

Однако, эталонный вариант деятельности, представленный в виде опыта поколений в алгоритмах и инструкциях, субъект деятельности выполняет по-своему, превращая его в индивидуальный способ деятельности согласно своим индивидуальным особенностям, объективным и субъективным условиям деятельности. Так формируется психологическая система деятельности, которую В.Д. Шадриков и называет системогенезом. В этой системе вектор «мотив-цель» является системообразующим фактором, вокруг которого выстраиваются основные функциональные блоки деятельности: мотивы, цели, программы, информационные основы, принятые решения и профессионально важные качества.

Обращение к теории системогенеза В.Д. Шадрикова позволило нам более полно и системно представить все компоненты педагогической технологии, отражающей логику познавательной деятельности, которая выглядит следующим образом:

- *потребностно-мотивационный компонент;*
- *компонент цели;*
- *компонент принятия решения;*
- *реализация программы деятельности;*
- *компонент индивидуальные качества субъекта познавательной деятельности.*

Считаем, что в каждом компоненте учебной деятельности, которую мы положили в основу педагогической технологии, должны использоваться специфические методы и средства (см. рис. 1).

В ***потребностно-мотивационном компоненте*** познавательной деятельности методы, позволяющие определить субъекту познания познавательную ситуацию, способствующие ориентации в его познавательных потребностях, опредмечивающие потребности в познании, а, следовательно, способствующие зарождению познавательного мотива.

В ***компоненте цели*** – методы, способствующие постановки цели *адекватной познавательной ситуации* и познавательным потребностям субъекта познания;

В ***компоненте принятия решения*** – методы, способствующие выбору программы поведения в соответствии с целью познавательной ситуации;

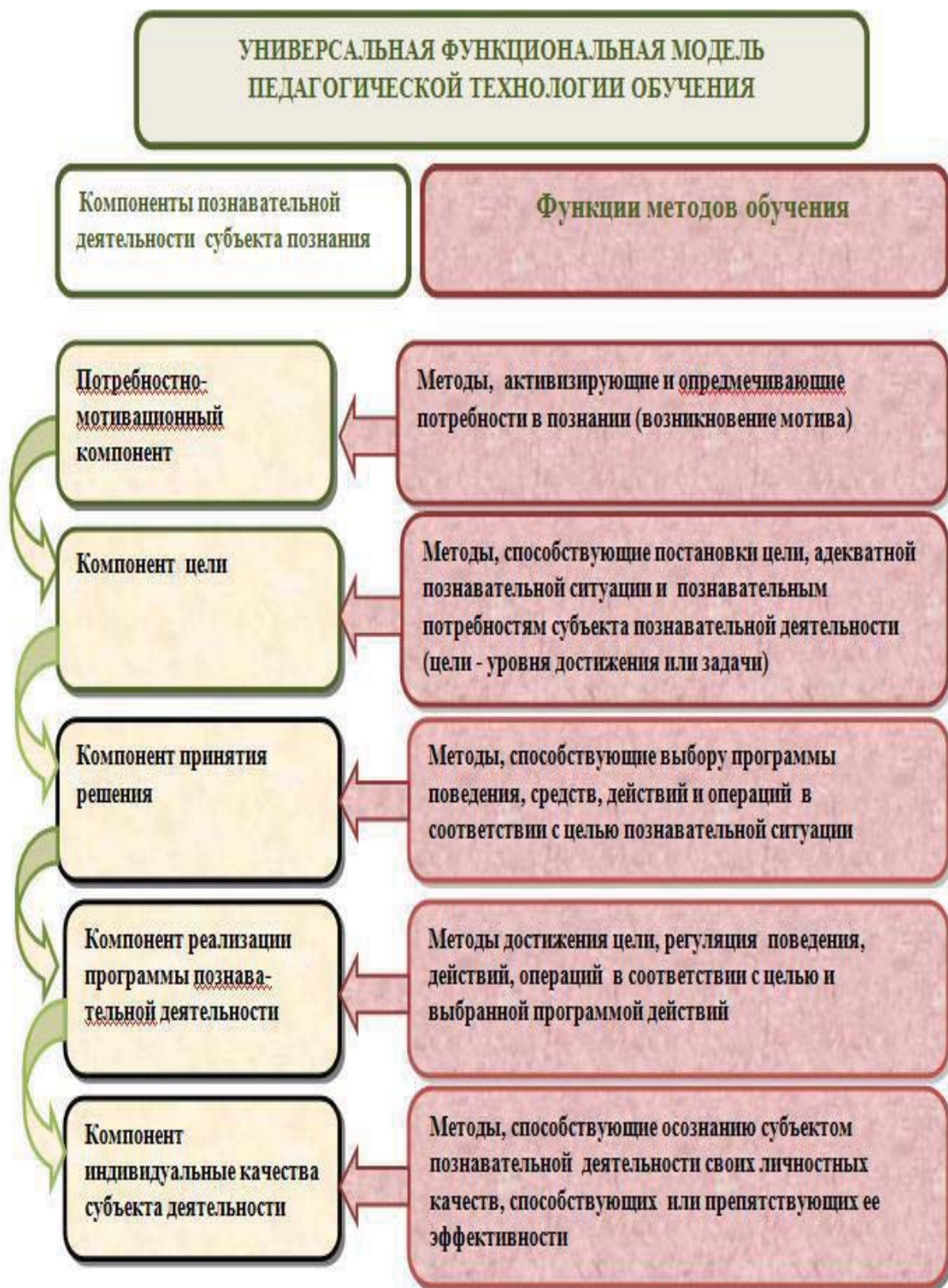


Рис. 1.

В *реализации программы* познавательной деятельности – методы, выполняющие регулирующую функцию в соответствии с выбранной программой действий;

В *компоненте индивидуальные качества* – методы, способствующие осознанию личностных качеств субъекта познавательной деятельности, способствующих ее эффективности или затрудняющих процесс познания.

В *содержательной части педагогической технологии* должны быть *цели* – *общие* в универсальной структуре познавательного процесса в каждой структурной компоненте общей архитектуры психологической системы деятельности (можно назвать их задачами по отношению к стратегической цели деятельности), *цели* – *конкретные* согласно возрастным и индивидуальным особенностям субъектов познания, и *содержанию учебного материала*.

Процессуальная часть рефлексивной технологии должна содержать системно взаимосвязанные элементы: организации процесса познания, обеспечивающей развитие познавательной активности; методы и формы учебной деятельности и деятельности обучения, активизирующие процесс познания; методы регуляции познавательных процессов; методы самодиагностики результативности.

Хотя эта модель носит универсальный характер, и может использоваться не только для психологического анализа учебной деятельности, но и для ее организации, однако остается открытым вопрос о механизмах, обеспечивающих развитие познавательной активности ее субъекта. Данный аспект не отражен в представленной функциональной модели педагогической технологии обучения.

Для разработки развивающей познавательную активность рефлексивной педагогической технологии мы использовали системную модель деятельности, в которой каждый ее компонент рассматривается и как этап единого процесса. Это позволило бы, опираясь на механизмы познавательного процесса, определить механизмы воздействия рефлексии на познавательную активность субъектов учебной деятельности.

Обращение к системо-генетической модели деятельности В.Д. Шадрикова позволило нам определить функциональную структуру рефлексии в целостном познавательном процессе.

Так *функциональная структура рефлексии* в общей архитектуре системы деятельности на наш взгляд выглядит следующим образом (рис. 2.).

В *потребностно-мотивационном компоненте* рефлексия проявляется как функция определения познавательной ситуации, ориентации в своих познавательных потребностях, опредмечивании потребности в познании, следовательно, зарождении познавательного мотива;

В компоненте цели рефлексия выполняет функцию постановки цели адекватной познавательной ситуации и своим познавательным потребностям;

В компоненте принятия решения рефлексия выступает как функция выбора программы поведения, средств, действий и операций в соответствии с целью познавательной ситуации;

В реализации программы познавательной деятельности рефлексия выполняет регулирующую функцию в соответствии с целью познавательной ситуации и выбранной программой действий;

В компоненте индивидуальные качества субъекта познавательной деятельности рефлексия выступает как функция осознания своих личностных качеств как субъекта познавательной деятельности, способствующих ее эффективности. Есть основания полагать, что на каждом этапе познавательного процесса рефлексия выполняет специфические функции, обеспечивающие не только компенсацию ослабленных признаков, но и развивающий эффект.

Согласно идее «рефлексивного выхода» необходимого в случае невозможности дальнейшего осуществления деятельности (Г.П. Щедровицкий, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов, А.А. Тюков), мы допускаем, что встреча с препятствием субъекта деятельности может произойти на любом этапе ее осуществления, на котором рефлексия будет выполнять специфические функции.

На наш взгляд, **системность рефлексивной педагогической технологии может быть обеспечена логикой познавательной деятельности и функциональной структурой рефлексии в общей архитектуре системы деятельности:**

Такая системная логика процесса познавательной деятельности и функциональной структуры рефлексии в общей архитектуре системы деятельности дает возможность диагностического целеполагания, планирования и проектирования процесса обучения, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов, т.е. отвечает требованиям технологического критерия *управляемости и эффективности*.

Такое понимание структуры познавательной активности, роли рефлексии и определение ее места в познавательном процессе позволило нам выстроить модель рефлексивной функциональной структуры рефлексии в познавательном процессе, которую мы представили в рисунке 2. В нашем исследовании данная теоретическая модель является базовой в построении универсальной модели рефлексивной педагогической технологии развития познавательной активности.

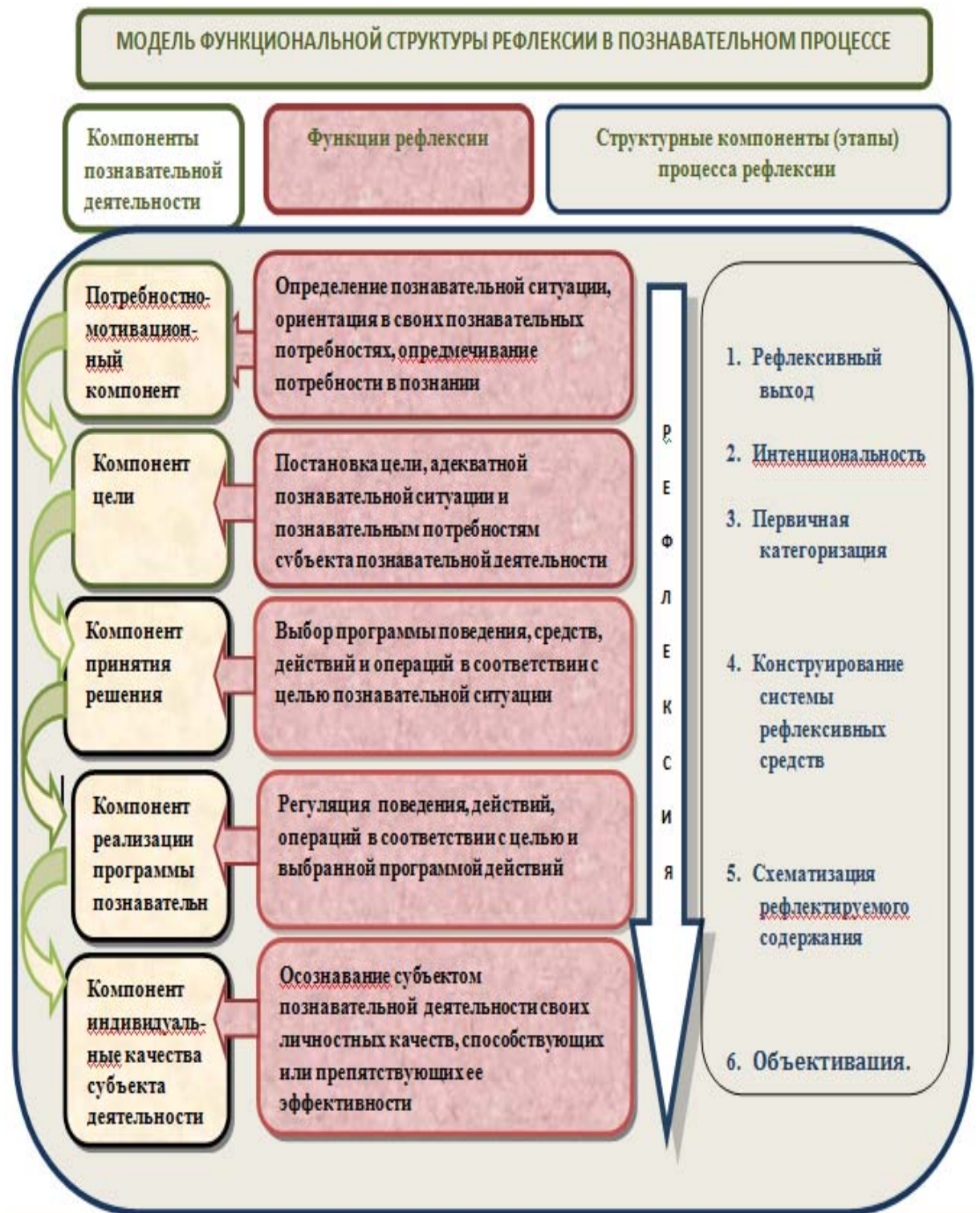


Рис. 2

Литература

1. *Гасанова Д.И.* Рефлексивные технологии в развитии познавательной активности будущих педагогов. М.: Янус-К, 2016.
2. *Гусева Т.А.* Стили познавательной активности личности студентов: дисс. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2009.
3. *Ладенко И.С., Степанов С.Ю.* Рефлексивное развитие познавательно-творческой активности. Новосибирск, 1990. – С. 74.
4. *Семенов И.Н.* Психология рефлексии в организации творческого процесса: автореф дисс. ... д-ра. психол. наук. М., 1991.
5. *Тюков А.А.* О путях описания психологических механизмов рефлексии // Современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987. С. 68–75.
6. *Шадриков В.Д.* Психологический анализ деятельности: Системогенетический подход. Ярославль, 1979.