

ПРЕДИСЛОВИЕ

Один из инновационных подходов к модернизации современного образования связан с разработкой его рефлексивно-психологического обеспечения. Созданию этого фундаментального подхода предшествовало психологическое изучение рефлексивности мышления и творчества, сознания личности и профессионализма ее деятельности. Прикладная реализация данного рефлексивно-гуманитарного подхода осуществлялась путем построения психолого-педагогических принципов и рефлетехнологий развития личности в системе непрерывного образования. В данной монографии представлено обобщение историко-научных предпосылок, концептуально-методологических средств, теоретических принципов, методических технологий рефлексивной психологии и показана их реализация применительно к изучению актуальных проблем научного обеспечения инновационного поликультурного и дистанционного образования.

Монография состоит из введения, четырех частей, заключения и имеет следующую структуру. Во Введении рассматривается актуальность развития рефлексивной психологии в контексте разработки психолого-педагогических средств научного обеспечения модернизации современного образования, в особенности инновационного и поликультурного.

Первая часть посвящена историко-научным предпосылкам рефлексивной психологии и педагогики инновационного образования.

Здесь в первом разделе впервые предложена и обоснована периодизация столетней эволюции старейшего в стране центра российской психологической науки – московского Психологического института им. Л.Г.Щукиной на Моховой. На фоне анализа его истории показано становление психологии рефлексивных процессов и эксплицирована логика развития рефлексивной психологии, создававшейся нами в 1980-1990-х гг. в стенах этого института.

Его директор в годы войны, один из крупнейших психологов XX в., С.Л.Рубинштейн создал в МГУ им. М.В.Ломоносова кафедру психологии, опираясь на сотрудников института. Во втором разделе характеризуется роль С.Л.Рубинштейна и одного из последующих руководителей этой кафедры, другого нашего крупнейшего психолога А.Н.Леонтьева в развитии деятельностного подхода в психологии.

Поскольку замысел рефлексивной психологии возник у меня еще в студенческие годы обучения на отделении психологии философского факультета Московского университета им. М.В.Ломоносова и начал постепенно реализовываться по мере изучения – под руководством нашего крупнейшего педагогического психолога П.Я.Гальперина – процесса решения творческих задач, то в третьем разделе показана его роль в зарождении экспериментатики будущей рефлексивной психологии мышления.

До середины 1960-х гг. рефлексия была философской категорией, интересом к анализу которой я проникся на кружке содержательно-генетической логики во главе с одним из крупнейших методологов XX в. Г.П.Щедровицким. Под влиянием его и ведущих членов кружка философов (О.И.Генисаретского, В.М.Розина, В.Н.Садовского, В.С.Швырева, Э.Г.Юдина) и психологов (Н.Г.Алексеева, В.А.Костеловского, Н.И.Непомнящей, С.Г.Якобсон), я принялся разрабатывать их логико-содержательный подход к методологической трактовке деятельности применительно к психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач. Моим постоянным консультантом в этом был Н.Г.Алексеев, который в последствие стал моим старшим другом, учителем и руководителем кандидатской диссертации. Четвертый раздел посвящен рассмотрению его методологического вклада в развитие педагогической психологии и педагогики, а также воздействию идей и средств содержательно-генетической логики (в виде концепции Г.П.Щедровицкого о «рефлексивном выходе», «логики рефлексивных игр» В.А.Лефевра, комбинаторики нормативного анализа мышления Н.Г.Алексеева и его системно-структурного анализа Э.Г.Юдина) на становление психологии рефлексии.

Осуществленная мной психологизация философской категории рефлексии позволила провести теоретико-экспериментальное изучение рефлексивной организации творческого мышления и разработать концептуально-методологические средства для разворачивания циклов системно-психологических исследований рефлексивности мышления, творчества, сознания, личности, профессионализма. Это привело к созданию научной школы рефлексивно-гуманитарной психологии, персонологии, акмеологии и педагогики творчества. Ее историко-научные предпосылки, концептуально-методологические средства, теоретико-методические основы и их психолого-педагогическая реализация обобщенно представлена в последнем разделе Первой части книги – об истории и персонологии рефлексивной психологии образования.

Вторая часть монографии посвящена проблемам и средствам психолого-педагогического обеспечения поликультурного инновационного образования с позиций рефлексивной психологии творчества. Предлагаемый нами пректно-исследовательский подход к развитию поликультурного образования охарактеризован в первом разделе, где обозначены основные направления соответствующих рефлексивно-психологических исследований и прецеденты рефлексивно-педагогических разработок.

Во втором разделе вводится и обосновывается понятие рефлексивно-развивающей среды, а также рассматриваются реализующие это понятие концептуально-методологические средства и характеризуются прецеденты инновационного образования, базирующиеся на основе рефлексивной психологии и педагогике.

Третий раздел посвящен философско-методологическим проблемам и теоретико-методическим средствам модернизации поликультурного

инновационного образования путем рефлексивно-психологического обеспечения развития рефлетехнологиями различных видов рефлексии – интеллектуальной, личностной, информационной и целеполагающей рефлексии студентов – будущих профессионалов.

Третья часть книги посвящена анализу проблем, разработке рефлетехнологий и характеристике прецедентов психолого-педагогического обеспечения рефлексивного развития субъектов непрерывного образования на всех его основных ступенях.

Здесь в первом разделе рассматривается система психолого-педагогических принципов и реализующих их инновационных рефлетехнологий, а также панорама применения в образовательной практике достижений рефлексивной психологии и педагогики.

Во втором разделе представлены разработанные совместно с В.М.Дюковым концептуально-методические принципы рефлексивно-психологического проектирования модернизации дошкольного образования. Эти принципы позволили выстроить систему учебно-методических пособий для психолого-педагогического обеспечения инновационной предшкольной подготовки детей с позиций рефлексивно-деятельностной психологии и педагогики. Данная система пособий используется в дошкольном образовании Красноярского края.

В третьем разделе обобщены разработанные совместно с П.А.Оржековским психолого-педагогические принципы формирования творческого опыта школьников в процессе их экспериментального обучения такому естественнонаучному предмету, как химия. С учетом результатов этого экспериментального обучения и дидактической ассимиляцией новейших достижений современной химии научной школой рефлексивной педагогики во главе с профессором П.А.Оржековским разработан цикл инновационных школьных учебников, эффективно используемых в столичном и региональном образовании.

В четвертом разделе представлена панорама рефлексивно-педагогической организации инновационного школьного образования, осуществляемая под нашим научным руководством уже двадцать лет педагогическим коллективом одной из лучших столичных Гимназий N 1526 во главе с ее директором, заслуженным учителем РФ, членом-корреспондентом Академии педагогических и социальных наук Т.Г.Болдиной. Этот коллектив в 2008 г. был награжден Премией Минобрнауки РФ за победу в конкурсе инновационных образовательных проектов. На базе гимназии под нашим с Т.Г.Болдиной руководством работает Ресурсный центр по распространению среди учителей Южного округа г.Москвы инновационного гимназического опыта, развиваемого на основе рефлексивной психологии творчества и рефлексивно-деятельностной педагогики. Одним из примеров такого опыта является рефлепроектирование интеллектуально-личностного развития школьников, осуществляемого психологами и педагогами гимназии на 17 ежегодных научных

конференциях учащихся с публикацией и обсуждением в рефлексивно-игровом режиме их исследовательских докладов и проектов.

В пятом разделе рассматриваются теоретические принципы и рефлетехнологии проведенной нами с И.А.Савенковой активизации формирования у студентов профессионального самознания и менталитета будущих специалистов в области практической психологии в процессе высшего образования в Орловском университете.

В шестом разделе обобщены результаты психолого-педагогического исследования с О.И.Лаптевой толерантности преподавателей вузов г. Новосибирска, проведенного в целях рефлексивно-психологического обеспечения их личностно-профессионального развития как субъектов процесса поликультурного высшего образования.

Четвертая часть посвящена рефлексивно-психологическому обеспечению современного профессионального образования.

В первом разделе анализируется роль современного технического (в т.ч. компьютерного) оснащения профессионального и дистанционного образования и его модернизации с позиций рефлексивно-деятельностной психологии и педагогики.

Во втором разделе обобщены концептуально-методические средства системно-развивающего обучения применительно к медицинскому профессиональному образованию. Они были разработаны – с позиций теорий П.Я.Гальперина и В.В.Давыдова – Н.Н.Костюковым и представлены в ряде совместных работ с характеристикой результатов инновационного обучения в медицинских вузах будущих врачей на основе формирования у них в высшем и постдипломном образовании медико-биологических знаний и профессиональных компетенций, а также мыслительных, рефлексивных и системных способностей.

В третьем разделе представлены разработанные нами с Г.И.Давыдовой психолого-педагогические принципы и рефлетехнологии рефлексивно-психологического сопровождения развития личности учащихся в современном непрерывном образовании. Согласно методологическому принципу дополнительности – и, как показывает рефлексивно-педагогический опыт экспериментального обучения – взаимодействие такого рефлексивно-психологического сопровождения с рефлексивно-информационным обеспечением дистанционного обучения необходимо для эффективной модернизации инновационного непрерывного образования в современных социоэкономических условиях.

В Заключении рассматриваются проблемы и перспективы психолого-педагогического изучения и развития системно-знаниевых компетенций и рефлексивно-творческого потенциала личности учащихся, преподавателей и менеджеров системы образования как мощных ресурсов человеческого капитала.

Разработка этих принципов и рефлетехнологий осуществлялась многие годы в процессе развития научной школы рефлексивной психологии и педагогики творчества. Их пилотажное применение в инновационном

образовании проводилось на различных экспериментальных площадках большим коллективом учеников и последователей автора, многолетние совместные исследования с которыми и составляют научную школу рефлексивно-гуманитарной психологии и рефлексивно-организационной педагогики.

Автор благодарен своим учителям по психологии и методологии – Н.Г.Алексееву, П.Я.Гальперину, Я.А.Пономареву, Г.П.Щедровицкому, Э.Г.Юдину, признателен соратникам по изучению психологии мышления – В.К.Зарецкому, Н.Б.Ковалевой, М.И. и Л.А. Найденовым, Е.Р.Новиковой, А.В.Советову, С.Ю.Степанову, А.Б.Холмогоровой, и коллегам по рефлексивной психологии, педагогике и акмеологии – Н.А.Алюшиной, В.Г.Аникиной, И.В.Байер, А.В.Балаевой, Р.Н.Васютину, Л.В.Григоровской, С.В.Дмитриеву, О.А.Донику, В.Ю.Дударевой, А.С.Елисеенко, С.В.Иванову, К.А.Казбекову, Н.А.Коваль, О.Д. Ковшуро, Д.А.Кузнецовой, С.В.Кузнецову, А.В.Лосеву, О.А.Полищук, Г.Ф.Похмелкиной, Ю.А. и А.А. Репецким, К.С.Серегину, А.В.Ставцеву, Р.В.Шайхутдиновой и другим.

Особо автор благодарит своих коллег: Т.Г.Болдину, И.М.Войтик, Г.И.Давыдову, М.Ю.Двоеглазову, В.М.Дюкова, Н.Н.Костюкова, О.И.Лаптеву, П.А.Оржековского, И.А.Савенкову, Ю.А.Ссорина, совместные разработки с которыми, обобщенные в прикладных разделах этой книги, позволили реализовать в инновационной педагогической практике принципы и методы рефлексивной психологии и педагогики на основных ступенях непрерывного общего и профессионального образования.

Лауреат Премии Президента РФ в области образования,
доктор психологических наук, академик АПСН, РАЕ и
МАГО, профессор НИУ ВШЭ Семенов И.Н.

Роль рефлексии в самоорганизации и развитии сознания личности в высшем образовании

1. Актуальность рефлексивно-психологического изучения самоорганизации личности

Процессы самоорганизации сознания и деятельности человека играют ключевую роль в развитии его личности. Познавательная деятельность учащихся в вузе не ограничивается познанием изучаемых предметов, но включает в себя также самопознание студентами самих себя, что выражается в росте их личностного и профессионального самосознания в процессе профессионального образования. Более того, его эффективность обеспечивается не только формированием знаний и компетенций у учащихся [12], но также становлением у них в процессе обучения в вузе профессионального менталитета [25] как будущих специалистов в избранной сфере деятельности и самоорганизации самосознания как ее активных и креативных субъектов. В современных вузах с профессиональным менталитетом первокурсники знакомятся при усвоении краткого курса «Введение в специальность» соответствующего профиля.

Однако, как показывает наш многолетний практический опыт [24; 25] преподавания гуманитарных наук (психология, акмеология, педагогика) и социотехнических (системотехника, эргономика) дисциплин в различных вузах одной такой **предметной пропедевтики** явно недостаточно для формирования у студентов профессионального менталитета, необходимого им для овладения основами специальности и дальнейшей профессиональной самореализации [11] в социуме в качестве самостоятельного и креативного **субъекта** будущей трудовой деятельности. Этим определяется социокультурная *актуальность* психологического изучения становления профессионального самосознания студентов и рефлексивных механизмов самоорганизации их личности в процессе высшего образования в связи с его модернизацией в социально-экономических условиях современного социума.

В большинстве психологических исследований молодежи изучаются различные аспекты ее личностного [3; 11; 29 и др.] и профессионального самоопределения [7; 11; 30 и др.] в процессе ориентации в палитре востребованных социумом [21] профессий и выбора профиля вузовского образования. На этом фундированном фоне недостаточно изучены вопросы формирования профессионального менталитета будущих специалистов в процессе личностного роста и самоорганизации их профессионального самосознания в вузовском образовании. Поскольку ведущую роль в этих процессах играет рефлексия как переосмысление и перестройка человеком содержания своего сознания [22; 23], то нами с теоретико-методологических позиций научной школы рефлексивно-гуманитарной психологии [2; 5; 9; 18; 19; 23; 24; 27], рефлексивно-организационной акмеологии [7; 11; 18] и рефлексивно-деятельностной педагогики [8; 12; 13; 19; 25] исследуются **рефлексивные аспекты** профессионального самосознания студентов [6; 18; 26] и самоорганизации их личности как будущих профессионалов и как субъектов непрерывного образования. На рубеже XX-XXI вв. растет интерес к психологии организации рефлексии [10; 22; 27; 28] ввиду ее определяющей роли в развитии личности в условиях современного быстроменяющегося социума [14; 19; 20; 21].

Рефлексия является системообразующим фактором [23], конституирующим самоорганизацию сознания личности человека и определяющим рост его профессионального самосознания как субъекта нынешней образовательной и будущей трудовой деятельности. В процессе профессионального самосознания субъект осознает себя не только в актуально ближайшей учебной ситуации (подготовки к семинару, контрольной работе, сдаче зачета или экзамена), но и в долгосрочной жизненно-профессиональной перспективе, в осмыслении и переосмыслении которой выражается **экзистенциально-рефлексивный потенциал** [24]

развития индивидуальности студента, рост (в вузовском образовании) и самоорганизация его личности, социально ориентированной на самореализацию в социуме [11; 21].

Важным достижением рефлексивной методологии является, например, категориально-понятийная технология системно-методологического анализа и построения концептуальных схем деятельности [1; 22], а рефлексивной психологии [23] – выделение таких механизмов творчества, как интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная, культуральная рефлексия [24] и разработка содержательно-смысловых способов культивирования познавательной [9], экзистенциальной [2], диалогической [5] и игровой [7] рефлексии. Рефлексивность заключается как в осмысленности деяний человека в контексте его существования (путем замыкания всех актов поведения и деятельности на ценности целостного самовыражения и самореализации «я» в культурно-символическом пространстве социального бытия), так и в осознанности действий и процедур путем размыкания человеком своего поведения и деятельности на их основания и средства, которые постоянно развиваются в ходе общественно-исторического прогресса, совершенствуются и создаются в процессе индивидуального и группового творчества. На этой концептуальной основе и средствами системной методологии [1; 22; 31] и рефлексивной психологии [23; 24] нами проведено теоретико-экспериментальное изучение роли рефлексии в самоорганизации личности в высшем профессиональном образовании.

2. Исследование роли рефлексии в самоорганизации личности учащихся в образовании.

Динамично развивающееся современное общество предъявляет высокие требования к уровню профессионального и личностного развития специалиста. Развитие личности студента – способной к осознанию и реализации собственных потенциалов, социально устойчивой и мобильной одновременно – основывается в первую очередь на осознании субъектом себя и собственных индивидуальных особенностей, своего внутреннего мира. Это выражается в развитии личностной рефлексии как централизованного на осмысление собственного я психического новообразования взрослеющего человека [18; 23; 27]. В связи с этим нами исследуется роль рефлексии в самоорганизации личности, выражающейся в дифференциации и взаимодействии различных уровней реализации личностной рефлексии, что является в студенческом возрасте важным условием личностно-профессионального развития и самоорганизации учащихся в контексте модернизации высшего образования. Личностная рефлексия, характеризуясь специфичностью своего процессуального и структурного статуса, обладает атрибутивными чертами, свойственными и иным образованиям психики. Одной из них является наличие у личностной рефлексии индивидуальной меры ее развитости, что напрямую проявляется в дифференциальных различиях результативных параметров процесса рефлексии, а именно – в уровнях выраженности рефлексии в различных проблемно-конфликтных ситуациях. Под проблемно-конфликтной ситуацией подразумеваются условия, возникающие в жизнедеятельности человека, при которых для решения задачи недостаточно имеющихся и репродуктивно воспроизводимых средств (проблемность), и сопровождающиеся переживанием противоречия между формами поведения субъекта как личности и теми требованиями, которыми к нему предъявляет данная ситуация (конфликтность). Рефлексивно-смысловой механизм самоорганизации личности представляет собой последовательную смену типов осуществления Я в проблемно-конфликтной ситуации: репродуктивного, регрессивного, прогрессивного, продуктивного [23].

Экспериментальным исследованием [6] рефлексивной самоорганизации личности студентов было охвачено 185 студентов, обучающихся на факультетах педагогики и психологии, историко-филологическом, педагогики и методики начального обучения, технологии и дизайна Мурманского педуниверситета. Испытуемыми были 161 девушка (87% от всей выборки) и 24 юноши (13 %), средний возраст которых составил 19,4 года. Оценивавшая речевую продукцию респондентов (при решении ими проблемных задач и

ответах на опросники) экспертная комиссия состояла из пяти преподавателей вузов и двух школьных психологов г. Мурманска.

Уровни реализации личностной рефлексии выявлялись при помощи методики анализа значимых педагогических ситуаций (Л.М. Митина), модифицированной в целях диагностического исследования с последующей экспертной оценкой результатов при помощи критериев, разработанных в рефлексивной психологии творческого мышления [9; 22; 23; 27] (с учетом достижений научных школ Н.Г.Алексеева [1], П.Я. Гальперина [4], Я.А.Пономарева [17]) и выделенных нами [6] в качестве следующих показателей операционально-действенного состава личностной рефлексии при дискурсивном поиске решения:

- 1). Личностная позиция субъекта по отношению к проблемной ситуации: а) продуктивная личностная позиция проявляется как в готовности усомниться в очевидном предметном содержании и стремлении максимально углубиться в сущность ситуации, так и в рефлексивном отношении к своим действиям, в терпимости к собственным ошибкам и неудачам, в высокой вовлеченности в анализ проблемной ситуации, а также в направленности на осмысление и осознание оснований потенциального или уже совершенного действия и в поиске ошибочных допущений и их преодолении; б) репродуктивная личностная позиция проявляется в разрешении проблемной ситуации как типовой (т.е. в стремлении ее свести к уже имеющемуся опыту), содержательная сфера мышления доминирует над смысловой, при этом имеет место низкая вовлеченность субъекта в анализ проблемы и себя в ней, а также пассивное стремление уйти от него.
- 2). Осознание проблемной ситуации и своих индивидуальных особенностей: а) полное; б) поверхностное, выборочное;
- 3). Креативность решения проблемы: а) дивергентность высказываний (вариант решения проблемы рассматривается как один из возможных, но не единственно верный); б) конвергентность высказываний.
- 4). Решение ситуации: а) решение проблемы осуществляется на полной ориентировочной основе; б) решение проблемы осуществляется на неполной ориентировочной основе.

Сочетание данных критериев характеризует уровни реализации личностной рефлексии. Низшим является эмоциональный уровень реализации личностной рефлексии. Его основными чертами выступают: поверхностное видение проблемной ситуации, доминирование аффективной реакции на проблемную ситуацию, отсутствие самостоятельной программы поиска решения проблемы, причем, решение проблемы перекладывается на других людей или обстоятельства. При этом отсутствует осмысление своих индивидуальных особенностей, проявившихся в ходе реализации разрешения проблемной ситуации.

Защитный уровень реализации личностной рефлексии характеризуется: выборочным, неконструктивным осознанием проблемной ситуации и себя в ней, личностными высказываниями, направленными на защиту снижающейся самооценки (из-за неполного осознания специфики проблемы) через дискредитацию других людей или проблемной ситуации (механизм обесценивания), через размышления (интеллектуализация) либо актуализацию детских формы поведения (регрессия) или различных замещений.

Репродуктивный уровень предполагает реализацию репродуктивной личностной позиции, что выражается в виде: низкой вовлеченности в решение проблемы, невысокой осознанности ситуации, доминировании содержательной сферы мышления над смысловой, перехода от одних предметных оснований анализа ситуации к другим (что осуществляется без их осмысления). При этом доминирует репродуктивное отношение к задаче, выражающееся в преобладании операционального компонента в организации познавательной деятельности в виде перебора вариантов решения проблемной ситуации на основе уже имеющегося опыта. Решение проблемы осуществляется на неполной ориентировочной основе, личностные усилия заключаются лишь в контроле за логикой последовательно разворачивающейся деятельности согласно избранному способу решения. Установление адекватности средств

осуществляется на основе результата или проверки достоверности через контроль за логичностью рассуждения без обращения к основаниям совершенного действия (соответственно могут быть ложные допущения, причинно-следственный силлогизм). При этом наблюдается полная зависимость субъекта от логики предметного содержания и низкая креативность решения проблемы, а собственные личностные особенности лишь частично осознаются субъектом.

Продуктивный уровень личностной рефлексии характеризуется активной личностной позицией субъекта, проявляющейся в признании себя в качестве субъекта жизнедеятельности, организующего и направляющего собственную жизнь, высокой вовлеченностью в анализ проблемной ситуации и своих индивидуальных особенностей, доминированием смысловой сферы мышления над содержательной, осознанием средств и способов достижения результата. При этом решение проблемной ситуации осуществляется на полной ориентировочной основе, точный ответ рассматривается в качестве одного из возможных (но не единственно верного) и имеет место креативный подход к разрешению проблемных ситуаций, а индивидуальные характеристики осознаются полностью и глубоко осмысливаются с позиций целостного Я.

В результате анализа экспериментальных данных к эмоциональному уровню экспертами были отнесены дискурсы 24 студентов (12,97% от общего числа испытуемых), к защитному уровню – 14 (7,57%), к репродуктивному – 71 (38,38%), к продуктивному – 76 (41,08%). Таким образом, примерно одна треть участвовавших в эксперименте испытуемых продемонстрировала склонность к высокому уровню реализации личностной рефлексии. Полученные в исследовании данные не являются случайными и отражают социокультурную ситуацию современного социума [21]. Так, Н.М. Лебедева [14] отмечает, что в России вследствие глобальных перемен общества происходит актуализация рефлексивного «Я».

Небольшое количество работ, отнесенных к эмоциональному уровню реализации личностной рефлексии, обуславливается тем, что поздняя юность как один из возрастных периодов в жизни человека характеризуется ослаблением аффективной окрашенности исследовательского процесса самопознания и самоорганизации собственного «Я». Повышение эмоциональной устойчивости определяется усилением избирательности, дифференцированности и устойчивости переживаний, что в свою очередь возникает под воздействием повышения значимости интеллектуальных функций при актуализации аффективных состояний, т.е. интеллектуализацией аффекта. В свою очередь интеллектуализация аффекта определяет снижение склонности использовать механизмы психологической защиты для нивелирования отрицательных последствий проблемных ситуаций, возникающих в жизни человека.

Оказалось, что количество дискурсов студентов, отнесенных экспертами к репродуктивному и продуктивному уровням реализации личностной рефлексии примерно одинаково и доминирует над другими уровнями, что указывает на преобладание этих уровней реализации личностной рефлексии в студенческом возрасте. Репродуктивный уровень реализации личностной рефлексии отличается от продуктивного тем, что отображаются и контролируются с помощью личностной рефлексии лишь отдельные элементы ситуации. Так, некоторые исполнительские действия осуществляются по готовой стандартной программе. При этом индивидуальные особенности осознаются и осмысливаются не в полной мере, соответственно у субъекта складывается лишь частичное представление о своих личностных чертах.

На продуктивном уровне самоорганизация личности выражается в том, что человек отображает самого себя как личность, наделенную определенными персональными особенностями, как субъекта, составляющего собственный жизненный путь, планирующего, контролирующего и оценивающего собственные действия. На репродуктивном уровне реализации личностной рефлексии субъект отображает себя только в функции исполнителя действий. При этом оценка действий осуществляется субъектом лишь в инструментальном плане – с точки зрения их влияния на достижение цели. Тогда рефлексивные действия не

имеют самостоятельного смысла, играют вспомогательную роль при разрешении ситуации. Даже если человек использует возможность производить различные пробы, совершать ошибки, делать допущения, мысленно проигрывать определенные варианты, выступать в роли другого, то вся эта активность направлена на реализацию исходных планов и замыслов, предполагающих осуществление заранее запрограммированного варианта решения. На репродуктивном уровне реализации проявляется только ситуативная форма личностной рефлексии, заключающаяся в обеспечении непосредственной включенности субъекта в процесс осмысления значимости отдельных моментов поиска, отдельных особенностей своей индивидуальности. При этом одной ситуативной формы личностной рефлексии зачастую оказывается недостаточно для адекватного решения проблемной ситуации, определившей актуализацию личностной рефлексии.

На продуктивном уровне осуществляется не только реализация ситуативной формы личностной рефлексии, но также ретроспективной и перспективной рефлексии. Ретроспективное осмысление применяется с целью установления причин возможных ошибок, с последующим определением перспектив развития ситуации и нахождением наиболее правильного выхода из них. Тем самым лишь на высшем уровне реализации личностной рефлексии осуществляется консолидация всех ее форм, что обеспечивает успешное разрешение проблемно-конфликтной ситуации и обогащение личности внутренними эталонами самопостроения и самоорганизации.

Таким образом, только на продуктивном уровне реализации личностной рефлексии субъект отображает самого себя во всем многообразии своих характеристик, делает объектом анализа и оценки собственные качества, действия и осуществляет эффективную самоорганизацию. По мере их осознания субъект начинает произвольно строить модели ситуации, основанные на понимании всех специфических особенностей и смысла ситуаций, формулирует гипотезы относительно способов их разрешения (при этом присущ дивергентный подход к разработке вариантов решений), прогнозирует результаты реализации на практике тех или иных вариантов и выбирает наиболее адекватный способ решения. Построенные регуляторные схемы самоорганизации поиска решения продуктивно применяются в качестве эффективных средств управления и контроля собственного поведения.

Высший уровень реализации личностной рефлексии состоит в целенаправленном, произвольном характере самоорганизации личностной рефлексии. Для субъекта характерна активная личностная позиция, заключающаяся в признании себя в качестве субъекта жизнедеятельности, организующего и направляющего собственную жизнь, а так же высокая вовлеченность в анализ проблемной ситуации, доминирование смысловой сферы мышления над содержательной, осознание средств и способов достижения результата. При этом разрешение проблемной ситуации осуществляется на полной ориентировочной основе, а точный ответ рассматривается в качестве одного из возможных, но не единственно верного и осуществляется креативный подход к разрешению проблемных ситуаций. На высших уровнях реализации личностной рефлексии студенчество применяет метод гипотез (т.е., говоря словами Н.Н.Поддъякова, «содержательных проб») противоположный методу слепых проб.

Соответственно только на высшем уровне реализации личностной рефлексии у человека создается объективное представление о собственных индивидуальных особенностях и разрабатывается наиболее адекватный способ разрешения проблемной ситуации, актуализировавшей проявление наиболее эффективной самоорганизации личностной рефлексии. При осознании всех специфических особенностей проблемной ситуации и себя в ней личностью разрабатывается большое количество альтернатив, формулируются критерии анализа альтернатив, и выбирается наиболее соответствующий всем условиям вариант разрешения ситуации.

Тем самым, то, что на уровне индивида функционирует в виде естественного кольца сличения прогнозов и результатов, на уровне личности становится сознательно

организуемым и произвольно регулируемым процессом, воссоздаваясь в виде специально построенных человеком прогнозов, контрольных действий, параметров оценок и пр. На продуктивном уровне реализации личностной рефлексии человек: не просто оценивает ситуацию и себя в ней, а самоорганизуется, создавая критерии собственных оценок; не просто ищет способ решения ситуации, а вырабатывает программу поиска и последующих действий; не просто анализирует, обобщает и абстрагирует, а применяет приемы анализа, обобщения, абстрагирования в качестве средств достижения намеченных целей, т.е. производя – по Ж. Пиаже [16] – «операции над операциями», создавая рефлексивную основу для реализации высшего уровня развития интеллекта и самоорганизации личности. Тем самым переход от диффузных и комплексных переживаний к переживаниям высшего типа, от конкретно-ситуативных к обобщенным, опосредованным процессами понятийного мышления, осознанными и произвольными по характеру своего протекания определяет переход личностной рефлексии на более высокие уровни ее реализации в студенческом возрасте.

Результаты экспериментального исследования уровней реализации личностной рефлексии свидетельствуют о том, что 59 % представителей студенчества предпочитают обходиться низкими уровнями рефлексирования, проявляющемся в стихийным, неорганизованным характере протекания рефлексивных процессов, получении случайных результатов рефлексии, зачастую не соответствующих реальным условиям проблемной ситуации, индивидуальным особенностям субъектов, участвующих в ней. Низшие уровни реализации личностной рефлексии так же характеризуются: поверхностным анализом информации, осуществляемым не по собственной инициативе, а под воздействием обстоятельств или других людей; или крайним эмоциональным реагированием на ситуацию, без ее осмысления и самоорганизации себя в ней, без поиска рационального способа разрешения; или применением механизмов психологической защиты с целью ухода от осознания себя и травмирующей субъекта информации.

Полученные в исследовании показатели низших уровней свидетельствуют, с одной стороны, о том, что по сравнению с подростковым возрастом, количество лиц использующих данные уровни рефлексирования уменьшается, а с другой – что в системе высшего образования должны создаваться условия, способствующие прогрессивному развитию личностной рефлексии как процесса самопознания, самопонимания и самоорганизации, результатом чего выступает развитие личности, формирование человека как субъекта жизнедеятельности, самостоятельно выбирающего свой жизненный путь и успешно самореализующегося в жизни и профессиональной деятельности. Разработанные в научной школе рефлексивной психологии [2; 5; 7; 8; 18; 19; 24; 25] рефлетехнологии активизации личностной рефлексии способствуют развитию индивидуальности человека и самоорганизации его личности в процессе модернизации и гуманизации современного высшего образования.

3. Рефлексивность развития индивидуальности личности в вузовском образовании

В проведенном нами с позиций рефлексивной психологии изучении индивидуальных особенностей структуры личностной рефлексии студентов определен уровень точности организации личностной рефлексии молодых людей 18-22 лет и выявлены взаимосвязи уровня точности личностной рефлексии со структурными компонентами самоактуализации, самоотношения и ответственности индивидуальности.

Оказалось, что из 185 студентов, разрешавших проблемно-конфликтные ситуации для 105 (56,75 %) человек свойственен высокий уровень точности рефлексии, характеризующийся ясностью, четкостью и полнотой восприятия собственных индивидуальных особенностей. Выделенные представителями этого уровня особенности совпадали с мнением экспертов не только по количеству указанных характеристик, но и по их содержанию. Выяснилось, что для 57 студентов (30,81 % выборки) – участников исследования – характерен средний уровень точности, проявляющийся в частичном осознании своих специфических характеристик, заключающемся в том, что мнение человека

о наличии у себя отдельных индивидуальных особенностей не подтверждалось экспертами или испытуемый не указывал качества, которые ему приписывали независимые эксперты. Для 23 (12,43 %) испытуемых характерен низкий уровень точности личностной рефлексии, заключающийся в искаженном отражении своих индивидуальных особенностей. Это проявилось: во-первых, в представлении испытуемыми себя в приукрашенном свете; а во-вторых, в принижении себя в своих собственных глазах. Последующий анализ данных этой группы испытуемых обнаружил свойственную им заниженную самооценку, неуверенность в себе, пониженное стремление контактировать с окружающими людьми.

В результате проведенного исследования оказалось, что:

- 1) Более половины испытуемых точно отражают собственные индивидуальные характеристики, адекватно осознают, как они воспринимаются другими людьми.
- 2) Существует значимая прямая взаимосвязь между уровнем точности личностной рефлексии и пониманием субъектом своих индивидуальных особенностей, умением осознанно планировать собственную деятельность, реалистичностью, устойчивостью и действенностью планов, самостоятельностью выдвижения целей в деятельности, гибкостью и адекватностью реакций в меняющихся условиях как основными характеристиками общего уровня самоорганизации и саморегуляции человека.
- 3) Наличие социально значимой мотивации при реализации ответственных дел, их выполнение как из желания быть среди людей, наличия высокого чувства долга при реализации ответственных заданий, преобладания общественных интересов над личными (т.е. мотивационный компонент ответственности –социоцентричность), так и из желания обратить на себя внимание в ходе выполнения ответственных заданий (лично значимая мотивация), получить поощрение, вознаграждение, избежать личностных осложнений (мотивационный компонент ответственности - эгоцентричность) напрямую связаны с уровнем точности личностной рефлексии.
- 4) Уровень точности личностной рефлексии сопряжен так же с общительностью человека, легкостью в установлении контактов с другими людьми, хорошей ориентировкой в новых для субъекта условиях коммуникации. В исследовании была установлена прямая взаимосвязь уровня точности личностной рефлексии и самопоследовательности в организации деятельности. Соответственно с возрастанием самостоятельности, активности и последовательности в деятельности возрастает уровень точности личностной рефлексии, что свидетельствует о важной роли рефлексии в росте самоорганизации личности.
- 5) Наряду с вышеназванной положительной взаимосвязью уровня точности личностной рефлексии с рядом личностных характеристик была выявлена обратная связь со шкалой поддержки самоактуализации, которая свидетельствует о том, что с увеличением зависимости ценностей и поведения человека от воздействий извне возрастает уровень точности личностной рефлексии студентов. Соответственно высокий уровень точности личностной рефлексии характеризуется ориентацией на общественное мнение, систему ценностей, существующую в обществе, возрастанием стремления соответствовать ожиданиям других людей, что свидетельствует о важной роли рефлексивной самоорганизации личности в процессе ее интеграции в социум.

Личностная рефлексия опосредует вскрытие проблемности, построение стратегии ее решения, определение способов и средств решения проблемы, достижение результатов, в которых проблема находит полное или частичное решение, раскрытие личностного смысла решения проблемы, видение в совершенном проблемном действии оснований для постановки новых жизненных проблем. В этом полученные нами результаты согласуются с концепцией Е.Б. Старовойтенко [28], определившей роль личностной рефлексии в саморазвитии индивида в социокультурном контексте.

Корреляционный анализ полученных экспериментальных данных показал, что существует положительная корреляционная связь высокой степени значимости между показателями уровня точности личностной рефлексии и уровня реализации личностной рефлексии по коэффициенту Спирмена $r=0,354^{**}$ (при $p=0,0001$). Результаты рангового

корреляционного анализа свидетельствуют о том, что с возрастанием показателей по одной переменной возрастают показатели по другой переменной. Таким образом, отражение собственных индивидуальных особенностей напрямую связано с признанием человеком себя в качестве субъекта жизнедеятельности, с высокой вовлеченностью личности в анализ проблемной ситуации и продуктивной ориентировкой в ней, осознанием средств и способов реализации поставленных целей, поиском нескольких вариантов разрешения проблемной ситуации, причем вариантов, устраивающих все стороны конкретного взаимодействия.

В ходе анализа индивидуальных работ студентов, посвященных рассмотрению проблемных ситуаций, было выявлено следующее содержание личностной рефлексии: Я-социальное, Я-ценности, Я-эмоциональное, Я-интеллектуальное, Я-интересы, Я-профессиональное самоопределение, Я- учебная деятельность, Я-телесное. Установлено, во-первых, что наиболее часто студентами посредством личностной рефлексии анализируется сфера социальных взаимоотношений (в 86 случаях из 185), что составляет 46,49% от общего числа испытуемых, принимавших участие в исследовании. Во-вторых, в 30 случаях (16,2%) анализ ситуации касался проблем профессионального самоопределения. Это свидетельствует о том, что данный вопрос продолжает оставаться актуальным в ходе обучения в высшем учебном заведении. В-третьих, в 26 случаях (14,1%) дискурсы студентов были посвящены рассмотрению проблем, возникающих в процессе учебной деятельности. Полученные данные указывают на то, что учебная деятельность является для студентов весьма значимым видом активности, позитивная реализация которой позволяет в дальнейшем успешно претворять в жизнь намеченные цели. Четвертое место в работах студентов занимает рассмотрение ценностей и ценностных ориентаций – 18 (9,7%). В-пятых, 14 работ (7,57%) посвящены анализу интересов. Оказалось, что проблемы в эмоциональной и интеллектуальной сфере сознания в меньшей степени интересуют студенчество. Соответственно, в-шестых, и, в-седьмых, им были посвящены работы 6 (3,2%) и 4 (2,2%) студентов. В-восьмых, в одной работе рассматривается телесное Я (0, 5 %).

Таким образом, обнаружилось следующие индивидуальные особенности в анализе сфер самосознания личности: во-первых, на всех уровнях реализации личностной рефлексии прослеживается доминирующая тенденция к приоритетному анализу проблем, возникающих в сфере социальных взаимоотношений с другими людьми, это свидетельствует о том, что данный вопрос продолжает оставаться актуальным для студентов. Его возникновение обусловлено, с одной стороны, увеличением социальных контактов молодых людей, появлением новых взаимосвязей, а с другой стороны, - решением новых жизненных задач, опыт разрешения которых у них отсутствует. Полученные показатели согласуются с имеющимися в возрастной психологии данными о зависимости глубины и интенсивности юношеской рефлексии от отношений учащихся со сверстниками.

Полученные результаты подтверждают предположение о том, что личностные характеристики человека изменяются в зависимости от уровня реализации личностной рефлексии. С повышением уровня реализации личностной рефлексии увеличивается интерес к своей индивидуальности, повышается осознанность собственной мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и когнитивной сфер, что в свою очередь определяет становление самопринятия, аутосимпатии, самоуважения, положительного интегрального самоотношения. Эти особенности определяют появление стремления к взаимодействию с другими людьми, выражают доверие к окружающим, демонстрацию истинного отношения к происходящему. При этом усиливается потребность личности в самостоятельности и независимости от окружающих, а также в самоактуализации ею экзистенциально-рефлексивного потенциала своей индивидуальности.

Итак, в результате проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1) Большинство (59 %) студентов используют низкий (эмоциональный, защитный) и средний (репродуктивный) уровни рефлексирования, проявляющиеся в стихийном, неорганизованном характере протекания рефлексивных процессов, получении случайного

результата рефлексии, зачастую не соответствующего реальным условиям ситуации и индивидуальным особенностям субъектов, участвующих в ней. Эти уровни реализации личностной рефлексии так же характеризуется поверхностным рефлексивным анализом информации, осуществляемым не по собственной инициативе, а под воздействием обстоятельств или других людей; или крайним эмоциональным реагированием личности на ситуацию, без ее осмысления и самоорганизации себя в ней, без поиска рационального способа разрешения; или актуализацией различных механизмов психологической защиты с целью ухода от осознания травмирующей субъекта информации.

2) Полученные в исследовании показатели низкого (эмоционального и защитного) и среднего (репродуктивного) уровней свидетельствует, с одной стороны, о том, что по сравнению с подростковым возрастом количество лиц, использующих данные уровни рефлексирования уменьшается, а с другой – что в системе высшего образования должны создаваться условия, способствующие прогрессивному развитию личностной рефлексии как механизма самопознания, самопонимания и самоорганизации, результатом которого выступает развитие личности, формирование человека как субъекта жизнедеятельности, самостоятельно выбирающего свой жизненный путь.

3) Высокий (продуктивный) уровень реализации личностной рефлексии выражается в ее целенаправленном, организованном характере. Для личности субъекта характерна активная личностная позиция, заключающаяся в признании ею себя в качестве субъекта жизнедеятельности, организующего и направляющего собственную жизнь. При этом характерна также высокая вовлеченность личности в анализ проблемной ситуации, доминирование смысловой сферы мышления над содержательной, осознание средств и способов достижения результата, решение проблемной ситуации осуществляется на полной ориентировочной основе, точный ответ рассматривается в качестве одного из возможных (но не единственно верного) – тем самым присущ креативный подход к разрешению ситуаций.

4) Установлена прямая положительная взаимосвязь между уровнем точности личностной рефлексии и уровнем реализации личностной рефлексии студентов.

5) Содержательными сферами, характеризующими личность современного студента с помощью личностной рефлексии являются: социальная, интеллектуальная, эмоциональная, ценностная, учебная деятельность, профессиональное самоопределение, телесный образ Я.

6) Студенты, имеющие различный уровень реализации личностной рефлексии, отличаются друг от друга по ряду личностных характеристик и индивидуальных особенностей.

7) Поэтому выявленные структурные компоненты самоорганизации личностной рефлексии студентов и установленные условия ее развития необходимо учитывать в процессе разработки рефлетехнологий и научно-методических рекомендаций по совершенствованию процесса обучения и воспитания в вузе, а также при построении программы психологического-педагогического сопровождения развития рефлексивных способностей, направленной на профессионально-личностное становление молодого специалиста.

4. Рефлетехнологии диагностирования и развития самоорганизации личностно-профессионального самосознания человека

Исходя из концепции рефлексивно-гуманитарной психологии [22], в целях диагностики, активизации и самоорганизации профессионального самосознания человека был разработан [24] рефлексивно-личностный опросник «Рефлексия экзистенциальных целей» проектно-развивающего типа. Ибо дискурсивная работа реципиентов над этим открытым опросником состоит в самостоятельном формулировании ими – в качестве индивидуальных ответов – своих жизненных и профессиональных целей, препятствий для их достижения, путей их преодоления, возникающих вследствие этого проблем и намечаемых саморекомендаций. Поскольку целеобразование онтологически является интенциональным компонентом самосознания человека, то отвечая на вопросы о своих жизненных и профессиональных целях, личность не только так или иначе мыслит себя во временной перспективе своего жизненного пути, но и в той или иной степени проектирует свое предстоящее развитие, интегрируя все это в создаваемом (или корректируемом) целостном образе своего будущего

«Я», которое является системообразующим фактором саморазвития индивидуальности человека.

Как показывают эмпирические данные проведенных нами с Д.А.Водопьяновым, А.С.Елисеенко, Г.Н.Колосовым, К.С.Серегиним и др. исследований [25; 26] – по использованию этого опросника для рефлексивно-психологического сопровождения образовательного процесса в ряде вузов – у одних студентов он не вызывает затруднений, т.к. у них уже сложился устойчивый образ собственного «Я» (причем не только «Я-настоящего», но и даже «Я-будущего»), а для других это сопряжено с затруднениями, т.к. они оказываются в своеобразной проблемно-конфликтной ситуации, связанной с незавершенностью личностно-профессионального самоопределения при поступлении в данный вуз.

Теоретически понятно, что при этом, помимо интеллектуальной рефлексии (связанной с поиском выхода из проблемно-конфликтной ситуации и с саморегуляцией мыслительной работы по формулированию мыслей), имеет место – и даже доминирует – личностная рефлексия, которая функционально обеспечивает саморазвитие индивидуальности человека в процессе целеобразования, осуществляемого в том или ином смысловом пространстве саморазвития: как актуального (в житейских обстоятельствах и учебных ситуациях), так и перспективного (в контексте жизненного пути, в т.ч. в процессе вузовского образования и профессиональной самореализации). Психологически саморазвитие личности необходимо изучать в контексте той или иной стадии онтогенеза [3; 15; 29] при его опосредованности общением и деятельностью, что неоднократно подчеркивалось Б.Г.Ананьевым, Л.С.Выготским, А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном и другими психологами.

Выше уже отмечалось, что конструирование нами концептуально-методических средств изучения рефлексивности личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи преследовало не только диагностические, но и развивающие цели. Охарактеризовав диагностические возможности опросника «Экзистенциальные цели» (в частности для содержательно-параметрического анализа социальной зрелости студентов), рассмотрим его рефлексивно-развивающий потенциал относительно саморазвития и самоорганизации личностно-профессионального целеобразования как компонента формирующегося в процессе высшего образования профессионального менталитета студентов как субъектов будущей жизнедеятельности, в особенности, трудовой деятельности.

Эффектам самосознания, саморазвития и самоорганизации студентов в процессе поиска и формулирования ответов на вопросы (в виде ответных реакций на специально сконструированный стимульный материал) способствует само их содержание и логика выстраивания опросника в целом. Согласно этой логике, поначалу вопросы направлены на смысловое осознание (в размышлении) и дискурсивную фиксацию (в формулируемых ответах) самих жизненных (или профессиональных) целей и внешних (или внутренних) обстоятельств, препятствующих их достижению. Далее стимулируются: поиск возможностей преодоления этих препятствий и самопроблематизация в связи с этой проблемно-конфликтной для реципиента ситуации, затем – осознание им собственного предназначения (или профессиональной миссии), а в завершение – формулирование саморекомендаций.

В процессе подобного целеобразования реципиент не только рефлексивно актуализирует, корректирует, проектирует образ собственного «Я», но и просматривает, выстраивает, перестраивает его в различных субъективных (смысловых) и объективных (социокультурных) пространствах своего природного и социального бытия, идентифицируясь с теми или иными его сферами. Совершаемая при этом реципиентом рефлексивно-интеллектуальная и экзистенциально-рефлексивная работа направлена, в конечном счете, на такие аспекты саморазвития и самоорганизации, как: доопределение возникших проблемно-конфликтных ситуаций и их конструктивное разрешение (в т.ч. и креативное), а также самосознание, самопознание, организация и перестройка образа собственного «Я» в жизненной перспективе бытия индивидуальности и профессиональной

самореализации в социуме. В итоге все эти виды рефлексии активизируют самосознание в процессе личностно-профессионального целеобразования индивидуальности студента, способствуя не только формированию элементов профессионального менталитета как субъекта будущей трудовой деятельности (по получаемой в вузе специальности), но и саморазвитию, самоорганизации и самосовершенствованию его личности в целом в контексте ее самореализации в социуме.

Об этих эффектах самосознания, саморазвития и самоорганизации свидетельствует как содержание дискурсов (ответов) реципиентов, так и процесс и результаты общегрупповых дискуссий со студентами, которые проводятся с ними преподавателем в игровом режиме **рефлеполилога** непосредственно сразу после письменного заполнения указанного опросника. По ходу рефлеполилога студенты дискурсивно общаются и делятся с группой сокурсников и с преподавателем своими чувствами и мыслями, которые возникли у них в процессе работы над опросником. При этом актуализируется различное эмоциональное и содержательное отношение к подобной работе в достаточно широком диапазоне: от негативного (в виде раздражения из-за растерянности, стресса или нежелания самораскрытия) через нейтральное (из-за лени или, наоборот, привычки формально выполнять задание) до позитивного (из-за необычности ситуации, интереса к себе, полезности углубления в себя).

В итоге рефлеполилога, как правило, студентами более целостно осознаются и сопоставляются образы «Я» сокурсников и своего собственного. При этом дополнительно раскрываются новые черты своего «Я», выясняются не только его недостатки, но и позитивные свойства, а также намечаются возможности дальнейшего саморазвития с учетом озвученного в полилоге опыта самопознания себя как саморазвивающейся индивидуальности и самосознания как самоорганизующейся личности, которой предстоит профессиональная самореализация в социуме в качестве субъекта деятельности в конкурентной среде на рынке труда. Тем самым у студентов актуализируются, фиксируются, дополняются, изменяются, а в целом – активизируются и самоорганизуются в этой учебной ситуации различные содержательные элементы профессионального самосознания. Его дальнейшее развитие осуществляется на последующих стадиях непрерывного образования – вузовского в магистратуре или аспирантуре, а также последипломного [25] и дополнительного, где рефлетехнологии психологического сопровождения педагогического процесса обеспечивают – вкупе с его предметно-методической модернизацией [12] – формирование не только знаниевых компетенций, но и профессионального менталитета посредством психотехнологий рефлексивной самоорганизации личности в образовательном пространстве современного быстроразвивающегося социума. (При поддержке Гранта Научного Фонда ГУ ВШЭ «Учитель-Ученики» N 11-04-0051 «Рефлексивное развитие личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи»).

Литература

- 1.Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Ладенко И.С., Семенов И.Н. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решений. Новосибирск. 1991
- 2.Аникина В.Г., Коваль Н.А., Семенов И.Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Тамбов. 2002
- 3.Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М. 2001
- 4.Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в решении малых творческих задач //Вопросы психологии. 1980. N 5
- 5.Давыдова Г.И., Семенов И.Н. Эволюция образа Я личности в рефлексивном диалоге //Мир психологии. 2009. N 4
- 6.Двоглазова М.Ю., Семенов И.Н. Развитие личностной рефлексии в студенческом возрасте. Монография. Мурманск. 2007

- 7.Деркач А.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих. М. 1998
- 8.Дюков В.М., Семенов И.Н. Личностный рост и успех педагога. М. 2007
- 9.Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач //Вопросы психологии. 1980. N 5
- 10.Карпов А.В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов //Психологический журнал. 2006. N 6
- 11.Ковшуро О.Д., Семенов И.Н. Исследование рефлексивности самореализации личности в сфере государственной службы. Брянск,-Орел. 2005
- 12.Костюков Н.Н., Семенов И.Н. Психолого-педагогическая концепция модернизации профессионального образования в вузе //Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы. Ч. 2. М.2009
- 13.Лаптева О.И., Семенов И.Н., Куликова Г.С. Рефлексивно-профессиональное общение. Новосибирск. 2010
- 14.Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смыслов //Психологический журнал. 1999. N 3
- 15.Непомнящая Н.И. Homo –Integer? Человек – целостный?. М. 2005
- 16.Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. 1994
- 17.Пономарев Я.А., Семенов И.Н. и др. Исследование проблем психологии творчества. М. 1983
- 18.Репецкий Ю.А., Семенов И.Н. Личностное самоопределение – ключевой фактор образования взрослых //Мир психологии. 1999. N 2
- 19.Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении /Отв. ред. И.Н.Семенов, Т.Г.Болдина. М. 2003
- 20.Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования / Под ред. А.В.Карпова, И.Н.Семенова, В.К. Солондаева. М.-Ярославль. 2004
- 21.Сайко Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального. М.-Воронеж. 2006
22. Семенов И.Н. Методологические проблемы системной организации мыслительной деятельности //Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник – 1982. М. 1982
- 23.Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М. 1990
- 24.Семенов И.Н. Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика //Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. N 4
- 25.Семенов И.Н. Методология рефлексивно-психологической поддержки последипломного образования //Горизонты образования. 2009. N 2
- 26.Семенов И.Н., Колосов Г.Н. Рефледиagnostика и ауторефлетренинг самоопределения студентов как практики гуманизации вузовского образования //Психологическая служба в системе образования. Махачкала. 2009
- 27.Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Роль рефлексии в организации мышления и саморазвитии личности. //Вопросы психологии. 1983. N 2
28. Старовойтенко Е.Б. Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели // Мир психологии. 2006. N 4
- 29.Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.-Воронеж. 1996
- 30.Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. М. 2006
- 31.Юдин Б.Г. Методологические проблемы исследования самоорганизующихся систем //Проблемы методологии системного исследования. М.1970

Техникознание и рефлетехнологии

как средства развития мышления и творчества в
инновационном образовании

Техника – как искусственно созданная человеком «вторая» природа – является одним из ведущих социокультурных факторов развития общества, в т.ч. такой его подсистемы, как образование. Аналогично тому, как комплексом наук о социуме является обществознание, о природе – естествознание, о человеке – человекознание, так и сфера технического бытия человечества изучается особой констелляцией именно технических наук, а именно – техникознанием. Рассмотрим взаимодействие человекознания с техникознанием (и реализующими их рефлетехнологиями) как средств развития творчества в инновационном образовании в пространстве социоэкономических условий современного общества, основанного на знаниях.

1.АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕХНИКОЗНАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях оснащения современного образования разнообразными техническими устройствами (от проекторов и микроскопов до телевизоров и компьютеров), радикально меняющими влияние техники на педагогические процессы, необходим учет ее достижений – как социокультурных факторов особого, технократического рода – при изучении проблематики проектирования и развития инновационного образования. Предпосылкой этому служит анализ понятия техники, истории ее развития и науки о ней.

В современном языке слово техника употребляется в двух основных смыслах – в узком и широком. Согласно первому, под техникой понимается совокупность машин и аппаратуры, которые расширяют физические и умственные усилия человека в труде, совершая физическую, электрическую и т.п. работу, а второму – система искусственно созданных человеком механических и информационных устройств, дополняющая природные ресурсы человеческой деятельности по преобразованию и использованию естественной природы. В классическом образовании использовались лишь некоторые приборы в виде оборудования физических, химических, биологических кабинетов, а также в виде станков на уроках труда. Помимо этого, в современном образовании применяется разнообразная сложная электронная техника, а также компьютеры и интернет. Компьютеризация обучения предполагает учет достижений, закономерностей, параметров техники в педагогическом процессе школ и вузов, а также при проектировании и развитии, например, инновационного дистантного образования и интернет-самообразования.

Необходимость специального изучения в нашей стране истории и развития науки и техники в начале XX в. подчеркивалась одним из последних универсальных гениев Новейшего времени В.И.Вернадским.

Разработанный им план создания государственной научно-технической комиссии претворился в жизнь лишь в середине XX в. в виде организации Института истории естествознания и техники (ИИЕиТ) в системе Академии наук СССР, где интенсивно изучалась проблематика развития техники (В.А. Ахутин, В.Г.Горохов, Ю.С.Мелешенко, В.Л.Рабинович, В.Н.Садовский, С.В.Шухардин, Э.Г.Юдин и др.). В бытность директором ИИЕиТ академиком Б.М.Кедрова /12/, изучавшего творческую взаимосвязь науки и техники, здесь мне довелось стажироваться в секторе логики развития науки (зав. Н.И.Родный) и работать в секторе психологии науки (зав. М.Г.Ярошевский), где обсуждались фундаментальные социокультурные и психологические проблемы научно-технического творчества (Н.Г.Алексеев, А.Н.Леонтьев, Я.А.Пономарев). В дальнейшем это послужило базисом для разработки мною с Н.Г.Алексеевым, В.М.Муниповым, Э.Г.Юдиным в Институте технической эстетики (ВНИИТЭ) прикладной инженерно-психологической проблематики взаимодействия человека и техники в отделе эргономики (зав. В.П.Зинченко), где я руководил группой методологических проблем эргономики (Н.Г.Алексеев, В.К.Зарецкий, Н.Б.Ковалева, А.Б.Шейн и др.). Полученный при этом теоретический опыт обобщен при разработке методологических проблем взаимодействия общественных, естественных и технических наук на материале развития таких инновационных в свое время областей человекознания, как эргономика /20/ (во ВНИИТЭ) и акмеология /5; 23/ (в РАГС). С учетом этого рассмотрим конструктивное значение техникосознания, производной от него технической ориентации в человекознании и реализующих их рефлетехнологий для развития инновационного образования и его рефлексивно-психологического обеспечения.

2. ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКАЯ ПРОПЕДЕВТИКА ТЕХНИКОЗНАНИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ФАКТОРА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Термин техника произведен от древнегреческого слова «технэ», означающего «искусный»; отсюда техника значит: искусство, мастерство, умение. Если в природе человек находит и использует материальные ресурсы для удовлетворения базовых жизненных потребностей, то посредством техники – как вторичной искусственной материализованной природы – он создает те конструируемые им дополнительные ресурсы (которых не достаточно для его жизнедеятельности и не имеется в естественном виде), компенсирующие его телесные возможности (мускульной силы, остроты зрения, умственной энергии и т.п.). В истории человечества /18/ эти дополнительные (относительно натуральных) ресурсы обеспечивают /10/ такие сферы социокультурной практики, как: земледелие, животноводство, строительство, промышленность, транспорт, энергетика, информатика и т.д.

В истории техники можно выделить четыре основных эпохи: 1) инструментальный с орудиями ручного труда; 2) машинный с механическими устройствами; 3) автоматический с автономно работающей аппаратурой; 4) информационный с использованием компьютеров. Современная техника представляет собой систему искусственно созданных человечеством – в результате многотысячелетнего социокультурного

развития – материально-информационных ресурсов, обеспечивающих цивилизационный прогресс общества.

Образуемая техникой и технологиями «вторая», искусственно созданная человеком природа, включает в себя такие основные формы технической реальности, как: 1) творческие изобретения – в виде искусственно созданных орудий, машин и других средств труда – по использованию природных материалов и по усилению возможностей организма человека (т.е. силы его рук и мозга); 2) искусственная материализация этих изобретений в виде проектов и опытных образцов; 3) серийно изготовленные технические устройства, совершающие эффективную работу по искусственному преобразованию естественных материалов; 4) технологии проведения этой работы с нормативными параметрами ее осуществления и гарантированными результатами; 5) компьютерные носители информации по логико-математическому обеспечению работы автоматизированных систем управления; 6) характеристика изобретений, образцов, машин, технологий, компьютеров и их научных оснований, а также функциональной роли в развитии цивилизации. В своей совокупности все эти формы техники служат социокультурными факторами прогресса современной цивилизации, а их роль в ее развитии изучается техникзнанием во взаимодействии с человекознанием и обществознанием /2; 9; 11; 13; 17; 19; 21; 34; 35 и др./.

Зарождение техникзнания восходит к Античности. Идею «технэ» в теоретическом плане анализировали Сократ и Платон, а Аристотель провел аналогию между естественными и искусственными органами труда, назвав руку «инструментом инструментов», т.е. по сути материально-рефлексивным мета-органом. В практическом плане техникзнание в поздней Античности развивали ученые-изобретатели и инженеры-архитекторы Архимед, Ветрувий и др. Возможности техники анализировал, обобщал и прогнозировал универсальный философ Средневековья Роджер Бэкон, когда было изобретено множество разнообразных машин, описанных маркизом Ворчестерским в знаменитом труде «Век изобретений» (издано в 1663 г.).

Подлинным расцветом техникзнания является эпоха Возрождения, когда творили гениальные художник-техник Леонардо да Винчи и скульптор-архитектор Микельанджело Буонаротти, изобретатели Агрикола, Гуттенберг и др. С торжеством рационализма в философии (Декарт, Лейбниц) и естествознании (Ньютон, Паскаль)) в эпоху Нового времени техникзнание развивается на научно-механистической основе (Галилей, Гюйгенс, Ломоносов). Методологическая рефлексия классического естествознания (Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель) и достижений биологии (Дарвин, Уоллес), физики (Максвелл, Фарадей) и химии (Оствальд, Менделеев) позволила инженерной мысли позднее в эпоху Новейшего времени разработать ряд изобретений (Попов, Тесла, Эдисон и др.) и выдвинуть обобщенные концепции техникзнания (Спенсер, Дьюи, Лапшин, Гастев) а также теорий «органопроекции» Каппа – Нуаре (по которой техника развивается через копирование человечеством естественных органов труда, путем их проекции во внешний мир), космоплавания (Циолковский), ноосферы (Вернадский), тектологии (Богданов), праксиологии (Котарбиньский) и др. В современную эпоху научно-технической и компьютерной революции интенсивное

развитие по различным направлениям научно-технического прогресса (Браун, Винер, Зворыкин, Келдыш, Королев, Шеннон) сопровождается разработкой интегративных концепций техникознания (Казначеев, Лемм, Лили, Моисеев, Розин и др.) и его философско-методологической и социокультурной рефлексии (Бергсон, Бердяев, Лапшин, Маркузе, Хабермас, Хайдегер, Шельский и др.). Так, согласно М.Хайдегеру, техника – это не просто средство или нейтральный инструмент для достижения целей, а универсальный процесс, связанный с выявлением, обнаружением благодаря человеку скрытых возможностей бытия в силу присущей людям «технической перспективы» их существования.

Влияние техники – в виде технической перспективы или технической ориентации – сказалось также и на развитие человекознания, в частности, психологии, акмеологии, эргономики и педагогики. Это выразилось, например, в создании Г. Мюнстенбергом концепции психотехники, что оказало конструктивное воздействие и на российских психологов (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, С.Г.Геллерштейн, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, Н.И.Шпильрейн и др.), методологов (Н.Г.Алексеев, А.А.Пузырей, В.М.Розин, И.Н.Семенов, Г.П.Щедровицкий), педагогов (О.С.Анисимов, В.В.Давыдов, М.В.Кларин, Н.И.Непомнящая). Рассмотрим воздействие техникознания и технологий как социокультурных факторов развития инновационного образования и его психолого-педагогического обеспечения с позиций нашей научной школы рефлексивной методологии, эргономики, психологии, акмеологии и рефлексивной педагогики творчества /21; 23; 25; 26; 30; 33/.

Техникознание – как система научных знаний о технике и технологиях – оказывает существенное влияние на развитие естествознания, обществознания, человекознания (в т.ч. психологии, акмеологии, педагогики), а также на социальную практику управления и образования. Согласно разработанной академиком Б.М.Кедровым /12/ классификации научных дисциплин (поддержанной на Московском 18-м психологическом конгрессе крупнейшим зарубежным психологом XX в. Ж.Пиаже) психология развивается в центре треугольника, образованного тремя вершинами взаимодействующих типов наук: общественных, естественных и технических. Эти типы служат научно-методологическими ориентациями /2 и др./ развития ряда дисциплин человекознания: как фундаментальных (психология, акмеология, персоналогия), так и прикладных (в т.ч. организационной, педагогической, медицинской, инженерной психологии и эргономики).

Разумеется, в каждом конкретном исследовании эти ориентации реализуются в различных соотношениях (определяемых его целями, предметом, средствами), однако, – при доминировании одной из них в качестве системообразующего социокультурного фактора, определяющего парадигматику (в виде: аксиологии, онтологии, гносеологии, методологии, праксиологии) изучения конкретной психологической реальности. Так, ряд классических исследований психологии мышления – трактуемого по аналогии с компьютером как «искусственный» интеллект /11/ – велся в когнитивизме /1/ и в эвристике в рамках взаимодействия ориентаций, производных от: обществознания (при акценте социально-предметного

фактора в развитии мышления) и естествознания (при акценте психофизиологических механизмов), но при доминировании технической ориентации (уподоблявшей структуру интеллекта человека программному обеспечению работы компьютера).

С нашей точки зрения, техническая ориентация современной науки имеет сложно функционирующую, хотя и двухплоскостную, но единую целостную структуру. С одной стороны, это – техникознание как теоретическое, обобщенное знание о технике (т.е. о технических системах: от устройств, машин, механизмов до роботов, компьютеров, сетей информации и интернета), а с другой – реализующие его прикладные, инструментальные технологии не только оперирования этой техникой, но и шире – организации рациональной деятельности (от инструкций и нормативов до ориентиров и алгоритмов оперирования знаниями, овладение которыми составляет компетенции специалиста и мастерство профессионала). Рассмотрим техническую ориентацию психологии, акмеологии и педагогики – как базовых наук человекознания – при изучении проблематики социокультурных факторов развития инновационных форм современного образования и их рефлексивно-психологического обеспечения.

3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ. В развитии современных образовательных систем техническая ориентация реализуется в различных направлениях. Во-первых, начиная с эпохи Возрождения (с инженерных поисков Леонардо да Винчи, Кеплера, Галилея) и Просвещения (с механистических воззрений Декарта, Ньютона, Лейбница, Ломоносова, Даламбера), техника является важнейшим достижением, прежде всего, европейской (включая Россию и США) культуры и шире – современной мировой, по сути, техногенной цивилизации. Поэтому приобщение к технике как к определяющему социотехническому и шире – социокультурному фактору развития не только социоэкономических систем (в т.ч. в сфере: производства, управления, образования, здравоохранения и т.д.), но и информационно-коммуникационных систем (печати, радио, телевидения, космической связи, интернета и т.п.) является одной из ведущих ценностей самосознания человека и общественного мировоззрения (в т.ч. образовательного) в современном глобализирующемся мире в целом. В психолого-педагогическом плане это реализуется в форме технико ориентированного мировоззрения, где технологичность культивируется как одна из ведущих социокультурных ценностей общества.

Во-вторых, техника задает функциональные требования к поведению и деятельности человека в искусственно созданной им цивилизационной среде (в результате преобразования естественной природы) – техногенной по своему происхождению и порождающей технические устройства с определенными потребительскими свойствами. Создание, обслуживание, эксплуатация и потребление технических устройств (механизмов, машин, роботов, компьютеров) рационально организует труд человека, имитирующего своей профессиональной деятельностью работу технических агрегатов. Это ведет к технической метафоре в трактовке человека в философии (рационализм, позитивизм, прагматизм) и психологии

(тейлоризм, бихевиоризм, реактология, когнитивизм /1/), а также порождает ряд технократистских комплексных областей знания: тектологию (Богданов), праксиологию (Котарбинский), психотехнику (Мюнстерберг), кибернетику (Винер), информатику (Шеннон), эргономику (Синглтон). При этом человек онтологически уподобляется – в ряде своих существенных рациональных характеристик – механическим устройствам: будь то абак, конвейер, робот, компьютер или сеть интернета. В психолого-педагогическом плане это ведет к редуционистской трактовке человека как рационализированного субъекта – носителя компетенций, оперирующего ими в алгоритмизированной деятельности /16/ в обществе, основанном на экономике знаний, которые подлежат не только формированию, но также тестированию и применению в обучении и труде.

В-третьих, все ускоряющийся научно-технический прогресс ведет к конструированию и созданию приборов с все более расширяющимися возможностями проникновения в биофизическое строение, биохимические реакции и биоэлектрическую активность нервной системы организма человека, функционирование которой объясняется как процессы переработки информации головным мозгом в качестве кибернетической мегасистемы. Это существенно трансформирует гносеологию человека через построение информационно-кибернетических моделей психики, трактовки мышления как «искусственного» интеллекта /11/, а также рефлексивной разработки интегрирующей их интеллектики /13; 27/, которая обобщает результаты логико-кибернетического анализа знания и достижения познания (в т.ч. психологического) интеллектуально-когнитивных /1/ систем мыследеятельности /35/. В психолого-педагогическом плане эта гносеологическая технизация знания служит конструктивным социокультурным фактором интеллектуализации обучения через использование таких технических средств, как компьютеры и интернет. Это открывает поистине безграничные возможности для информационного обеспечения современного инновационного образования.

В-четвертых, искусственное проектирование и конструирование оптимально работающих сложнейших технических устройств и компьютерных систем, их логико-математическое описание и информационно-кибернетическая имитация в качестве интеллектуально-программных аналогов, моделирующих формально-логические аспекты мышления человека открыло эпистемическую возможность логико-нормативного подхода к психологическому изучению мыследеятельности и ее рефлексивной организации при решении задач, принятии решений и игрового противоборства (Н.Г.Алексеев, И.С.Ладенко, В.Е.Лепский, В.А.Лефевр, В.Н.Пушкин, И.Н.Семенов, Г.П.Щедровицкий). В этом социокультурном контексте развертывались не только психолого-кибернетические исследования репродуктивно-алгоритмического мышления, но и продуктивно-эвристического /11/ на основе логико-информационного подхода к интеллекту /13/ и системно-нормативного /25/ подхода к мыследеятельности. В психолого-педагогическом плане это кибернетическое моделирование интеллекта позволило разработать технологии программированного обучения (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина и

др.), что послужило такими важными социокультурными факторами формирования мышления и оптимизации образования, как его алгоритмизация, информатизация и интеллектуализация /13; 16; 27 и др./.

В-пятых, необходимость конструирования новых, все усложняющихся технических средств, используемых не только в промышленности, но и в управлении (в качестве компьютерных сетей и информационных комплексов) в различных социотехнических системах существенно меняет содержание и стиль мышления, которое становится не только проектно-исследовательским /21/, но и рефлексивно-игровым /18/ и комбинаторно-комплексным /35/. Это существенно трансформирует методологию научно-технического мышления, которая – в отличие от классической эпохи – обслуживает ныне не только рост научного знания и технический прогресс, но и информационную практику управления комплексными социотехническими системами в сфере промышленности, финансов, бизнеса, госслужбы, политики, образования, здравоохранения, правопорядка и т.п. В этом социокультурном контексте разрабатывается системная методология (Н.Г.Алексеев, О.С.Анисимов, В.А.Лефевр, В.Е.Лепский, В.М.Розин, И.Н.Семенов, Г.П.Щедровицкий, Э.Г.Юдин и др.) интеллектуально-игровой мыследеятельности, обеспечивающей развитие проектно-стратегического и программно-технологического мышления для решения сложных комплексных и сетевых задач прогнозирования, проектирования, конструирования, контролирования и управления динамично развивающимися социотехническими процессами. В психолого-педагогическом плане подобная системно-информационная методология является технологическим социокультурным фактором, обеспечивающим развитие образовательных систем посредством инновационных технологий их имитирования, моделирования, проектирования, функционирования, контролирования и управления /13;27/.

Исходя из предложенной трактовки аксиологии, онтологии, гносеологии, методологии и эпистемологии реализации современного техникознания, перейдем к рассмотрению его праксиологии – в виде реализующих техническую ориентацию прецедентов развития креативности в инновационной образовательной практике, спроектированной и управляемой рефлетехнологиями, которые разрабатывались с позиций нашей (с Н.Г.Алексеевым, Г.И.Давыдовой, В.К.Зарецким, Н.Б.Ковалевой, С.Ю.Степановым и др.) методологической научной школы /26; 30/ рефлексивной психологии, эргономики, акмеологии, педагогики творчества.

4. ПРЕЦЕДЕНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНИКОЗНАНИЯ И РЕФЛЕТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И ТВОРЧЕСТВА В ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Технико-технологическая ориентация реализовывалась нами (во взаимодействии с социогуманитарной и естественно-научной ориентациями) как в фундаментальных психологических исследованиях творческого мышления /25/, так и в прикладных психолого-педагогических разработках рефлексивно-психологического обеспечения различных прецедентов

инновационного непрерывного образования: школьного, досугово-дополнительного, вузовского и последипломного профессионального /4; 5; 6; 15; 24; 27; 31/. Техническая ориентация психологических, акмеологических и педагогических исследований может быть направлена на их цели, объект, предмет, методы и практическое применение. При прикладном использовании результатов фундаментальных исследований их техническая ориентация (как и две другие) выступает одним из важных социокультурных факторов, определяющих условия, направленность, пути и способы развития образовательных систем наряду с их социальным, правовым, экономическим, психологическим, акмеологическим, педагогическим, а также организационным, информационным и т.п. обеспечением и управлением. Так, социокультурное проектирование, социотехническое управление и научно-педагогическое обеспечение организованных нами прецедентов инновационного образования базировалось на результатах /14; 21; 25/ ряда экспериментально-психологических исследований, которые проводились в научной школе рефлексивной психологии как в технической ориентации, так и с учетом ее взаимодействия с социогуманитарной и естественно-научной.

В плане аксиологии техникознания и его реализации в качестве социокультурного фактора, влияющего на цели инновационного образования, нами (в цикле исследований с кандидатом технических наук Ю.А.Ссориным) разрабатывалась его понятийно-энциклопедическая пропедевтика посредством создания ряда словарей по проблемам «Проектирование в природе и технике», «Человек – интеллект – компьютер» и «Культура - человек – интеллект». Этому предшествовал опыт нашего участия в БСЭ 3-го издания (статьи: Бехтерев В.М., Блонский П.П., Выготский Л.С., Вюрцбургская школа, Душа, Индивидуальность, Кюльпе О. и др.), в «Философском энциклопедическом словаре»(1983, 1989), в «Эргономике в определениях» (М. ВНИИТЭ. 1980), в «Акмеологическом словаре» (М.,РАГС., 2004, 2010) и в энциклопедическом словаре «Психология общения» (2010). В психолого-педагогическом плане разрабатывались проблемы использования созданной Ю.А.Ссориным при нашей консультации энциклопедии «Культура – человек – компьютер» /33/ в качестве социокультурного фактора развития интеллектуализации и гуманизации инновационного образования.

В плане онтологии человекознания в контексте техникознания нами (с Н.Г.Алексеевым) в цикле инженерно-психологических и эргономических исследований изучалось психологическое строение когнитивной деятельности оператора /3/ и ее рефлексивная организация в процессах поиска и принятия решений /25/. В психолого-педагогическом плане изучались (с В.К.Зарецким, Н.Б.Ковалевой, С.Ю.Степановым и др.) условия, пути и способы оптимизации оперативного мышления при повышении профессиональной квалификации эргономистов (см.:Эргономика-20.М.1983).

В плане гносеологии техникознания во взаимодействии с естествознанием нами (с С.В. Дмитриевым, С.В.Кузнецовым и др.) в цикле спортивно-психологических исследований /8/ изучались процессы решения биомеханических двигательных-творческих задач и его рефлексивной регуляции при подготовке спортсменов высокой категории. В психолого-

акмеологическом плане изучались (с С.В.Кузнецовым и Н.Н.Устюжаниным) условия и средства формирования решения двигательно-творческих задач госслужащими. С учетом этих результатов в психолого-педагогическом плане обобщался (с А.И.Анохиным) /4/ опыт спортивно-технической подготовки учащихся школ ДОСААФ-РОСТО и (с В.В.Каштановым) строились принципы социокультурного проектирования педагогической деятельности и ее гуманизации в современных условиях развития РОСТО.

В плане эпистемологии техникзнания нами с А.В.Советовым велось экспериментальное инженерно-психологическое исследование рефлексивной организации мыслительной деятельности в процессе решения проектно-творческих задач инженерами, конструкторами, эргономистами и дизайнерами в сравнении с гуманитариями. Концептуальное обобщение (с И.С.Ладенко) результатов этих исследований в психолого-педагогическом плане привело к разработке и апробированию с А.В.Советовым в экспериментальном профессиональном обучении программ повышения квалификации эргономистов и дизайнеров /14/.

В плане методологии техникзнания нами (с Н.Г.Алексеевым и В.К.Зарецким) разрабатывались методологические проблемы и строились на базе системного подхода концептуальные схемы изучения оперативной деятельности /3/ в контексте взаимодействия технических наук с естественными и общественными дисциплинами /2/. Эти схемы апробировались на материале анализа и развития таких комплексных областей современного научного познания, как эргономика /20/ и позднее (с А.А.Деркачем, И.М.Войтик, О.Д.Ковшуро, С.Ю.Степановым) акмеология /23/. В педагогическом плане разработанные концептуальные схемы использовались в качестве методологических средств постановки и проведения циклов психологических и акмеологических исследований (творческого мышления, продуктивной рефлексии, креативной личности, управленческой деятельности), а обобщение их оснований и интерпретация результатов использовались в практике преподавания нами ряда как стандартных курсов, так и инновационных спецкурсов («Эргономика и психология труда», «Теоретическая психология и акмеология», «Естествознание и акмеология», «Рефлексивная психология», «Психология рефлексии и творческого мышления», «Психология творческой личности» в университетах (Москвы, Запорожья, Орла, Тамбова), педвузах (Бийска, Бреста) и академиях госслужбы (Москва, Брянск, Сыктывкар, Новосибирск, Киев) в системе вузовского и последипломного профессионального образования на базе соответствующих учебных программ, методических пособий и тематических словарей.

В плане праксиологии техникзнания техническая ориентация выражается в построении нами (с А.Н.Лактионовым и С.Ю.Степановым) алгоритмов /16/ и (с Ю.А.Ссориным и др.) /32/ реализующих их компьютерных программ, а также рефлетехнологий оперирования психологическими знаниями в целях оптимизации профессиональной деятельности. В развитие этого нами (с С.Ю.Степановым, О.А.Полищук, И.В.Байер, В.Г.Аникиной, И.А.Савенковой и др.) /5/ разрабатывались рефлетехнологии игрорефлексии и рефлепрактики в качестве системы

психолого-акмеологических принципов и тренинговых процедур технологической активизации рефлексии в процессе повышения квалификации специалистов разного профиля. Эти рефлетехнологии являлись социокультурными факторами модернизации образовательных систем, т.к. способствовали развитию их инновационности. Они применялись в психолого-педагогических разработках (И.М.Войтик, Р.Н.Васютиным, Г.И.Давыдовой, В.М.Дюковым, О.Д.Ковшуро, О.И.Лаптевой, Г.Ф.Похмелкиной, Ю.А.Репецким, С.Ю.Степановым и др.) в различных ситуациях: организации группового поиска решения практических задач, обеспечения акмеологических условий для личностного и профессионального роста учащихся, госслужащих, педагогов школ и вузов, а также при построении проектов развития ряда аспектов школьного, досугово-дополнительного, спортивно-технического и профессионального образования. Рассмотрим подробнее эти принципы и рефлетехнологии на примере дистанционного обучения, ибо оно в наибольшей мере реализует техническую ориентацию образования как социокультурный фактор его развития в современных условиях компьютеризации общества. Необходимой социокультурной предпосылкой этому является обобщение интелликтики, изучающей философско-методологические и психолого-педагогические проблемы интеллектуализации современного наукоемкого и технизированного общества (в т.ч. образования), основанного на экономике знаний.

5. ИНТЕЛЛЕКТИКА КАК ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТЕХНИКОЗНАНИЯ И ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ В КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОМ ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЙ. В связи с необходимостью информтаизации современного глобализирующегося общества, основанного на знаниях, и компьютеризации инновационного образования, интерес представляет такая специализированная область знания, как интелликтика, которая в дальнейшем трансформировалась И.С.Ладенко в "школу интелликтики" /13/. Нам представляется /27/, что интелликтика как комплексная метанаука призвана обеспечить развитие рациональности и рефлексивности мышления в различных сферах социальной деятельности (в науке, технике, управлении, образовании) с соответствующим методологическим, логическим, кибернетическим, психологическим, педагогическим, информационным и организационным обеспечением. Интелликтика затрагивает жизненные интересы общества, связанные с развитием его интеллектуально-творческого потенциала в условиях явного снижения интеллектуального потенциала в стране и падения образовательного уровня населения. В этом социокультурном контексте важное значение приобретает акцент на культивировании такой ценности, как интеллектуализация всех сфер жизни общества: экономики, производства, управления, образования и, как это ни парадоксально, самой науки. Ибо в конце XX в. параллельно с компьютеризацией деятельности (но во многом и в противовес ей) в современном человекознании справедливо стали превалировать гуманистические ценности (реализуемые философской герменевтикой, "понимающей" социологией, экзистенциально-рефлексивной и психотерапевтической психологией, культурно-диалогической и игровой

педагогикой) над технократическими, которые доминировали в середине XX в. под влиянием кибернетики, системотехники и информатики.

Однако, при этой смене вех с водой чуть было не выплеснули и ребенка. Так, например, гуманизация психологии и педагогики в виде повального увлечения психотерапией, игровыми и тренинговыми методами при всей своей положительной ценности зачастую оборачивается утратой рациональности оснований и конструктивности способов организации профессиональной деятельности, иначе говоря, – ее дезинтеграцией. Именно этим во многом объясняется нередко наблюдаемый в обыденном сознании всплеск иррациональности и мистицизма, что сужает возможности поиска оптимального выхода из различных кризисов и разработки конструктивных путей проведения социально-экономических реформ.

С аксиологической точки зрения интеллектуализация служит укором и вызовом бытующим раздраю и расхлябанности, а главное – оказывается конструктивной альтернативой в решении проблем рациональной организации мыследеятельности различных социальных институтов, прежде всего, в сфере экономики, производства, техники, информатики, управления, науки и образования /13; 27 и др./. С учетом данных

психолого-педагогических исследований проблем интеллектуализации общества и образования, науки и управления, интеллектика /27/ обеспечивает последовательное применение и развитие системодействительностного /35/ подхода для интеграции концептуально-методических средств ряда общественных, естественных и технических наук: от логики и семиотики до культурологии и психологии.

В праксиологическом плане конструктивны разработанные И.С.Ладенко методы, средства, процедуры и оргструктуры методологического консультирования, интегрируемые в специальную наукоемкую службу, призванную реализовать концепцию интеллектики в научной, образовательной и управленческой практике с соответствующим организационно-психологическим и логико-информационным обеспечением.

Так, концепция интеллектики И.С.Ладенко /13/ состоит из четырех последовательно развивающихся и взаимодополняющих друг друга четырех блоков /27/. В первом из них обосновывается необходимость интеллектуализации общества. Во втором представлены концептуальные модели интеллектуального развития различных социальных и психологических объектов в познании и обучении. Третий блок посвящен системодействительностной методологии эмпирического исследования интеллектуального развития индивидов, групп и коллективов. Четвертый блок обобщает методологию их программирования и управления в целях обеспечения интеллектуального развития специалистов.

Интеллектика изучает социокультурные, социотехнические и рефлексивно-психологические вопросы интеллектуальных инноваций, а главное – развивает системодействительностную методологию постановки и решения организационных и технологических задач интеллектуальной деятельности. Так, интеллектуализация трактуется И.С.Ладенко социально-психологически /13/ как интенсификация интеллектуальных возможностей специалистов и мобилизация их усилий для эффективного решения профессиональных задач. Важно подчеркнуть, что это происходит в форме инноваций – включения в практику новых средств и организационных форм интеллектуальной деятельности.

Одним из эффективных путей интеллектуального развития служат игровые методы обучения и решения профессиональных проблем. Эти организационно-деятельностные методы позволяют проводить методологические, психологические и педагогические эксперименты, базирующиеся на принципах интеллектики.

В психолого-педагогическом плане И.С.Ладенко ставит важную задачу комплексной подготовки, необходимой не просто для освоения отдельных средств, а интеллектуальных систем как целостных образований, обладающих своим жизненным циклом. В связи с этим на базе интеллектики изучаются психологические вопросы интеллектуализации умственного труда и когнитивной грамотности специалистов, построения процесса обучения как включения в мир знаний, развития мышления в обучении и игровой имитации проблемных ситуаций. Ибо концептуальные представления и личностный опыт могут оказаться альтернативными, тогда как зачастую требуется их совместная реализация и в

таких случаях вступают в действие механизмы рефлексии, обеспечивающие эффективное взаимодействие указанных факторов.

С позиций содержательно-генетической логики и системной мыследеятельности Г.П.Щедровицкого /35/ , а позднее – своей концепции интеллектики /13/ – И.С.Ладенко систематически рассматривает различные аспекты рефлексии. Начиная с логико-психологического анализа отдельных рефлексивных процессов, включенных в интеллектуальные системы, он перешел к их комплексному изучению, а затем стал использовать рефлексию в качестве одного из принципов организации интеллектуальных систем и научного знания, а также развития образования и организационного рефлексонсультирования.

Согласно И.С.Ладенко /13/ функции рефлексии в интеллектуальных системах связаны с оперированием репродуктивными и структурными моделями. Так, наращивание предметной области методологического знания осуществляется предметно-формирующей рефлексией растущего поля научных знаний и процедур. На основе классификационной рефлексии выделяются виды и отношения методов. В основе формирования логических систем методов лежит интегрирующая рефлексия. Интеррогативная рефлексия служит соотнесению каждой такой системы с множеством задач конкретного исследования. Соотнесение методологических подходов с возможностями и взаимодействием специалистов в исследовательской группе осуществляется на основе организационно-психологической рефлексии. Эти формы рефлексии дополняют созданную нами типологию, согласно которой дифференцируются такие ее виды, как эмоциональная, интуитивная, интеллектуальная, личностная, диалогическая, коммуникативная, кооперативная, социальная, экзистенциальная, духовная /22-26/. При этом по И.С.Ладенко все модели компонентов интеллектуальной системы и способ их взаимодействия представляются в интегрированном метазнании, которое получило название организационного проекта интеллектуальной системы. В непроявленном состоянии последняя не содержит полного организационного проекта. Его формирование оказывается возможным только благодаря особой внутрисистемной рефлексии. Последняя оказывается связующим звеном между опытом познавательной деятельности и соответствующим ей методологическим знанием, которое оформляется в виде организационного проекта конкретной интеллектуальной системы. С учетом концепций деятельности /3; 25/ интеллектики /14; 27/ и рефлексии /22/ нами разрабатывались принципы инновационного дистантного образования и развития в нем мышления и творчества посредством рефлетехнологий /6/.

6. РЕФЛЕКСИВНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ДИСТАНТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ. В онтологическом отношении дистантное образование представляет собой одновременно социокультурную и антропотехническую систему /24/. Исходя из этого онтологического статуса дистантного

образования, проектирование его развития базируется на таких методологических принципах, как: антропологизм, технологизм, социальность, культуральность. Рассмотрим их и порождаемые ими проблемы подробнее.

Согласно принципу культуральности система дистантного образования служит каналом, инструментом интеграции, встраивания человека в современную гуманистически ориентированную и рационально организованную культуру, которая базируется на технотронной цивилизации. Отсюда следует, что социокультурное проектирование системы дистантного образования должно обеспечивать такие его основные функции, как интеллектуализация, компьютеризация, интернетизация и гуманизация обучения, которые реализуются на современных антропотехнических системах, ах: от персональных компьютеров до их информационно-сетевых и глобально-интернетного обеспечения.

Согласно принципу антропологизма дистантного образования предоставляемые им образовательные услуги адресованы конкретному человеку-пользователю компьютера в условиях современного технически оснащенного информационными сетями обучения. Причем, – не зависимо от того, что в целях эффективности обучения учащийся время от времени включается в те или иные информационно-учебные потоки, группы, сети и т.п. При этом дистантное образование нацелено на развитие личности, раскрытие индивидуальности учащихся, а его психоло-педагогическое обеспечение призвано создать оптимальные условия для их личностного, эмоционального, умственного, социального роста и предметно-информационного – и шире – профессионально-творческого развития.

Согласно принципу социальности развитие человека в процессе дистантного образования осуществляется в определенных конкретно-исторических условиях данной эпохи, страны, региона, образовательного учреждения. Более того, любая система образования (федеральная, региональная, университетская, специализированная, болонская и т.п.) формируется для насыщения актуальных социальных потребностей данного общества в виде веера необходимых для развития его членов образовательных услуг, удовлетворяемых соответствующими видами дистантного образования.

Согласно принципу технологизма дистантное образование реализуется посредством различных технологических и технических систем, включая компьютерное оборудование с соответствующим программным и периферийным обеспечением его функционирования. Последнее морфологически базируется на различных электронных носителях, а также дефилирует в интернете. Важнейшим свойством компьютеров (как современных технических средств дистантного обучения) является их диалоговый характер, обеспечивающий эффективное управление со стороны педагога или тьютера процессом развития в дистантном образовании

мышления учащегося, а со стороны последнего – субъектное самопроектирование и рефлексивную саморегуляцию деятельности учения и творческого самосовершенствования в ходе ее осуществления.

Итак, если социокультуральные аспекты задают социо-экологические рамки системы дистантного образования, то антропотехнические аспекты определяют статусно-ролевое распределение функций между ее персонажами (проектант, менеджер, педагог, тьютер, учащийся и т.п.) как компонентами той или иной ее структурной организации. При разработке концептуальных проектов и создании центров дистанционного образования рассмотренные принципы конкретизируются различным образом, опираясь на соответствующие модели дистантного обучения. Большинство таких моделей, в основном, акцентируют предметно-модульные и информационно-технические аспекты дистантного обучения. Однако при проектировании современных его систем необходимо учитывать также социокультурные аспекты, реализующие гуманизацию, личностную ориентацию, дифференциацию и индивидуализацию дистантного образования.

Психологическая поддержка профессиональными психологами учащихся в процессе дистантного образования в целях обеспечения его эффективности осуществляется с учетом: психодиагностики (входной, промежуточной, итоговой) знаний и умений; психокоррекции характера и уровня психического развития; психотерапии стрессов, конфликтов и напряженных состояний; психопрофилактики утомления и учебной перегрузки; психологического консультирования возникающих проблем эмоционального, умственного и социального роста, профессионального самоопределения, личностного целеобразования, самостоятельного развития творческого потенциала, а также социально-экономических, материально-экологических, семейно-бытовых вопросов, трудностей делового и неформального общения, организации личного времени и распределения собственных ресурсов, осуществления саморегуляции деятельности, укрепления личного здоровья и обеспечения безопасности – как всех тех конкретных психологических условий, которые создают в своей совокупности реальные возможности для оптимизации работы в антропотехнических и социокультурных системах, каковыми являются учреждения и центры дистантного образования. Важно подчеркнуть, что в таких системах психологическая поддержка необходима не только учащимся, но и обучающим их педагогам (преподавателям, тьютерам, социальным педагогам), а также всему персоналу, обеспечивающему интенсификацию процесса дистантного обучения (социологам, экономистам, юристам, психологам, программистам, инженерам, наладчикам и, в особенности, управленцам). Интеграция всех этих различных специалистов в единый образовательный процесс требует овладение ими не только техническими компетенциями, но и гуманитарными (в т.ч. психологическими, акмеологическими, педагогическими) знаниями.

Итак, как показывают наши различные социокультурные проекты и организованные с коллегами прецеденты их педагогической реализации в

экспериментальном обучении, рассмотренные инновационные принципы, средства и формы разных ступеней непрерывного образования, а также обеспечивающие его оригинальные рефлексологии способствуют эффективному развитию творческих возможностей человека как капитала /28/ в современных социально-экономических условиях глобализирующегося и интернетизирующегося общества знаний.

Литература

- 1.Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения //Вопросы психологи. 1979. N 2
- 2.Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. К методологической разработке общих схем взаимодействия наук различных типов //Методологические аспекты взаимодействия общественных, естественных и технических наук. М. ИФ АН СССР. 1978
- 3.Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Типы системного представления оперативной деятельности //Техническая эстетика. 1978. N 2-3
- 4.Анохин А.И., Семенов И.Н. Проблемы развития системы профессионального образования в Российской оборонной спортивно-технической организации. М. Издат. 2001
- 5.Байер И.В., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. и др. Психолого-педагогические технологии развития профессионального мастерства кадров управления. /Под ред. А.А.Деркача, Э.А.Манушина. М. РАГС. 1997
- 6.Болдина Т.Г., Семенов И.Н. Рефлексивно-развивающие технологии инновационно-педагогической подготовки одаренных учащихся к межпоколенческому переходу //Известия АПСН. Т. XII., Ч. 1. М. МПСИ-МОДЭК. 2008
- 7.Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Теоретические основы программированного обучения. М. МГУ. 1967
- 8.Дмитриев С.В., Семенов И.Н., Кузнецов С.В. Механизмы и закономерности рефлексивно-смысловой регуляции при решении интеллектуальных задач по биомеханике двигательных действий //Психология рефлексивных процессов. Новосибирск. НГУ. 1992
- 9.Зинченко В.П., Мунипов В.М., Шадриков В.Д. Теоретические основы эргономики. М. 2007
- 10.Иванов Б.И., Чешев В.В. Становление и развитие технических наук. Л. Наука. 1977
- 11.«Искусственный» интеллект и мышление. /Под ред. О.К.Тихомирова. М.Наука. 1973
- 12.Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. М. Молодая гвардия. 1987

13. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы и образование. Новосибирск. НГУ. 1993
14. Ладенко И.С., Семенов И.Н., Советов А.В. Рефлексивная организация проектировочного мышления. Новосибирск. НГУ. 1990
15. Ладенко И.С., Семенов И.Н. Значение методологии Г.П.Щедровицкого для становления рефлексивной психологии и педагогики творчества // Интеллектуальные торпеды. Новосибирск. НГУ. 1996
- 16.Лактионов А.Н., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Алгоритм оценки и контроля рефлексивных компонентов мышления. Харьков. ХГУ. 1990
- 17.Лемм Ст. Сумма технологии. М. МИР. 1968
- 18.Лепский В.Е, Лефевр В.А., Семенов И.Н. и др. Рефлексивный подход: от методологии и практике. М. ИФ РАН. 2009
- 19.Ломов Б.Ф. Человек и техника. М. Советское радио. 1966
- 20.Мунипов В.М., Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Развитие эргономики как становящейся научной дисциплины //Проблемы методологии в эргономике. М. 1979
- 21.Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования /Под ред. И.Н. Семенова, Т.Г.Болдиной. М. Аналитика Родис. 2011
- 22.Семенов И.Н. Эвристическая рефлексика развития творческого потенциала человека //Проблемы научного и технического творчества. Одесса. ОПУ. 1992
- 23.Семенов И.Н. Зарождение акмеологии в культуре Серебряного века и рефлексия ее роли в человекознании //Акмеология. 2008. N 2
- 24.Семенов И.Н. Методологические принципы дистантного образования и его психолого-педагогического обеспечения //Новые технологии дистантного обучения. Киев. Институт психологии УАПН. 2007
- 25.Семенов И.Н. Методологические проблемы системного исследования организации мыслительной деятельности //Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник-1982. М. Наука. 1982
- 26.Семенов И.Н. Останкинская методологическая школа анализа концептуальных схем деятельности в психологии и эргономике //Методологические концепции и школы в СССР (1951-1991). Вып. 2. Новосибирск. НГУ. 1992
- 27.Семенов И.Н. Концепция рефлексивной интеллектики и инновационного образования И.С.Ладенко //Вопросы методологии. 1996. N 2
- 28.Семенов И.Н. Производительность труда и человеческий капитал: психологические аспекты //Развитие экономики и общества. Т. 1. М. Изд. Дом ГУ ВШЭ. 2010

- 29.Семенов И.Н. Общение знаковое //Энциклопедический словарь «Психология общения» /Под ред. А.А.Бодалева. М. 2010
- 30.Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества и рефлексии //Наука о человеке /Под ред. Б.Ф.Ломова и др. М. ИПАН. 1990
- 31.Семенов И.Н, Степанов С.Ю., Сорин Ю.А., Новикова Е.Р. Компьютеризация школьного обучения и диагностика возрастных особенностей организации дискурсивного мышления //Психологические проблемы создания и использования ЭВМ. /Под ред. О.К. Тихомирова. М. МГУ. 1985
- 32.Советов А.В., Степанов С.Ю., Семенов И.Н., Сорин Ю.А. Пакет программ расчета характеристик дискурсивного мышления в индивидуальном решении проектно-творческих задач. //Гос. Фонд алгоритмов и программ СССР. Инв. N 50860000999. М. ВНТЦ. 1986
- 33.Ссорин Ю.А., Семенов И.Н. Рефлексивная энциклопедия самообразования «Культура-человек-образование» как инновационная технология гуманизации обучения//Инновационная деятельность в образовании.1994.№ 4
- 34.Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.Наука. 1982
35. Щедровицкий Г.П., Алексеев Н.Г., Розин В.М. и др. Педагогика и логика. М. Касталь 1993

Рефлексивная психология является инновационной областью современного человекознания, которая плодотворно развивается во взаимодействии с философией, культурологией, персонологией, акмеологией, социологией, игротехникой и педагогикой. В российской психологической науке развивается четыре основные научные школы изучения психологии рефлексии: В.А.Лефевра-В.Е.Лепского (по психологии управления), А.В.Карпова (по метакогнитивной рефлексии), В.В.Давыдова-В.В.Рубцова (по рефлексивности теоретического мышления), И.Н.Семенова (по рефлексивности творческого мышления и саморазвития личности). Первые две школы относятся в основном к общей и организационной психологии, а две другие – к общей и педагогической. По сравнению со школой В.В.Давыдова, где рефлексия изучается как аспект теоретического мышления и решения типовых учебных задач, в нашей школе в общепсихологическом плане рефлексия изучается как компонент творческого мышления, а в психолого-педагогическом контексте – как механизм ментального саморазвития личности. Приоритет в создании научной школы рефлексивной психологии творчества [Семенов И.Н., 1976; 1990, 2000; Semionov I.N. An ampirical psychological study of though processes in creative problem-solving from the perspective of the theory of activity // Soviet Psychology. 1978. 16. N 4. p. 3-46 (USA, NY)] принадлежит российской гуманитарной науке (см.: В. Маттеус. Цюрих-Торонто-Ганновер.1988). Новизна данной монографии в том, что в ней впервые с позиций рефлексивно-гуманитарной психологии творчества обобщаются теоретические основы и экспериментальные достижения рефлексивной психологии применительно к психолого-педагогическому обеспечению развития инновационного образования. Один из инновационных подходов к модернизации современного образования связан с разработкой его рефлексивно-психологического обеспечения. Созданию этого фундаментального подхода предшествовало психологическое изучение в нашей научной школе рефлексивности: мышления и творчества, сознания личности и профессионализма ее деятельности. Прикладная реализация этого рефлексивно-гуманитарного подхода осуществлялась путем построения психолого-педагогических принципов и рефлетехнологий развития личности и ее интеллектуально-рефлексивных возможностей в системе образования. В данной книге представлено обобщение историко-научных предпосылок, концептуально-методологических средств, теоретических принципов, методических технологий рефлексивной психологии и показана их реализация применительно к изучению актуальных проблем научного обеспечения инновационного и поликультурного образования. **Цель** представленного в книге исследования – разработать теоретико-методологические основы изучения рефлексивности мышления и сознания как учащихся, так и

педагогов для построения рефлетехнологий, обеспечивающих развитие личности в образовании, а также обобщить инновационный педагогический опыт их применения в образовательной практике. **Проблема** исследования заключается в противоречии между необходимостью развития субъектов образовательного процесса на основе психологического знания о рефлексии (как регулятора психических процессов и механизма самоорганизации учебной и профессиональной деятельности) и доминирующей арефлексивностью традиционной педагогической теории и современной образовательной практики, что препятствует конструктивному решению ряда педагогических задач (например, обеспечения эффективности инновационного и поликультурного образования). Предлагаемым концептуальным **решением** является проектно-исследовательский подход, согласно которому проектирование образовательного процесса базируется на исследовании рефлексивности его субъектов, включает рефлексии социокультурных контекстов и трендов, а также разработку психолого-педагогических принципов и рефлетехнологий обеспечения развития личности в образовании и его практической организации в качестве инновационного. **Методологию** исследования составила построенная нами система таких подходов современного человекознания, как модифицированные или разработанные (для рефлеисследования, рефлепроектирования, рефлеразвития, рефылеуправления) средства анализа: социокультурного, историко-научного, философско-методологического, рефлексивно-психологического, рефлексивно-персонологического, рефлексивно-педагогического, рефлексивно-организационного. **Результатом** исследования явилось построение системы теоретических принципов и методических рефлетехнологий психолого-педагогического обеспечения развития субъектов инновационного непрерывного образования, на таких его основных ступенях, как: дошкольное, школьное, вузовское и последипломное. В прикладных разделах книги описаны прецеденты исследования рефлексивности учащихся и педагогов, а также рефлепроектирования и организации инновационного образования на различных экспериментальных педагогических площадках в столице и ряде регионов.