

Малахова О.Ю.

Оренбургский государственный педагогический университет

РЕФЛЕКСИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Рассматриваются теоретические и практические аспекты актуальной проблемы социокультурного самоопределения студента в рефлексивно-образовательной среде вуза. Приведен анализ основных понятий, образующих данный феномен. Дана авторская интерпретация рефлексивно-образовательной среды вуза как одного из педагогических условий социокультурного самоопределения студента.

Актуальность темы исследования определяется стратегией духовного обновления российского общества, интересом к личности, к человеку, к различным аспектам его взаимоотношений с природой и общественной средой. Проблема социокультурного самоопределения личности в рефлексивно-образовательной среде как одного из существенных проявлений общественного человека, показателя его суверенности в основных сферах жизнедеятельности является в этом контексте одной из центральных. Ее исследование будет способствовать решению многих практических задач по активизации существенных сил личности.

Мы апробировали рефлексивно-образовательную среду как пространство социокультурного самоопределения студента.

В философском энциклопедическом словаре среда трактуется как окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности. Подчеркнем, что в данном определении отмечается духовно-материальный характер среды, а также указывается ее формирующее действие на личность (1, 234).

Из множества дефиниций среды нас в первую очередь интересовали те, которые были даны психологами и педагогами. Мы убедились, что в рамках этих специальностей нет единого толкования понятия.

З.В. Смирнова отмечает, что слово «среда» в нынешнем употреблении имеет два разных и равноправных значения. Одно из них: «то, что вокруг». Здесь подразумевается некий субъект, обживший свое окружение и превративший его в среду своего обитания. Другой субъект из ресурсов того же самого окружения может сформировать совсем другую среду (2, 11). Иное значение появляется

у понятия «среда», когда говорят: «то, что между, посреди». В этом случае подразумевается некоторая совокупность субъектов, совместное поле, объединяющее их в единую целостность. Оба эти значения, по нашему мнению, не исключают, а дополняют друг друга. Подтверждение последнему высказыванию находим в определении, данном С.И. Ожеговым: «Среда – окружающие социально-бытовые условия, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий».

Нам импонирует мнение А.Н. Леонтьева о том, что среда существует только по отношению к определенному субъекту и становится средой, лишь вступая в деятельность субъекта. «...Отношение человека к среде определяется всякий раз не средой и не абстрактными свойствами его личности, а именно содержанием его деятельности, уровнем ее развития... Ясно, что и субъект вне его деятельности по отношению к действительности, к его «среде» есть такая же абстракция, как и среда вне отношения ее к субъекту» (3, 165).

Представим выявленные в результате анализа разных точек зрения ученых на понятие некоторые особенности среды: среда – это соотносительное понятие, имеющее смысл только по отношению к субъекту, находящемуся в ней – одним словом, некая целостность условий и субъектов. Среда обладает возможностями для развития и формирования личности, но в то же время сама формируется только под воздействием личности. Человек, взаимодействуя со средой, не только приспосабливается (адаптируется) к ней, но и в меру своих сил изменяет, организует среду (проявляет адаптирующую активность) – такова основная идея педагогики среды (Ю.С. Мануйлов, Т.В. Менг), важная для решения нашей проблемы.

Мы солидарны с Ю.С. Мануйловым и В.С. Ледневым в том, что среда – это часть пространства, в которой находится субъект, в которой осуществляется активное взаимодействие данного субъекта с пространством (4, 8). Связи субъекта с пространством, со средой регулирует «со-бытие как способ бытия» (М.М. Бахтин). Абстрактная категория «со-бытие» обретает конкретное содержание в следующем ряде понятий: созерцание, сосредоточение, соотнесение, соизмерение, сопоставление, сомнение, сочувствие, сопереживание, сострадание, соучастие, содействие, создание, сотрудничество, совершенствование, согласие, сосуществование, соревнование, сохранение, согласование, соуправление, сообщение и др.

Одним из первых исследователей среды и ее влияния на качество образования был С.Т. Шацкий. По его мнению, смысл образования проявляется через свободу творчества преподавателя, студента, подготовку их в условиях специально создаваемой среды. Идея влияния специально организованной среды на педагогический процесс была развита и реализована в образовательной практике А.С. Макаренко, уделявшего внимание как объективным, так и субъективным характеристикам среды. Среда, непосредственно связанная с процессами обучения, воспитания, формирования и развития, получила название образовательной среды.

Понятие «образовательная среда» разрабатывалось в последние десятилетия у нас в стране (Б.Д. Эльконин, В.И. Слободчиков, И.А. Александров, Н.Б. Крылова, О.С. Газман, М.В. Кларин, И.Д. Фрумин, А.Ф. Аменд, В.А. Ясвин, А.В. Вишнякова, Н.В. Алехина, Т.В. Менг, А.М. Анохин) и за рубежом (Рассел Л. Акофф, М. Мак-Клоген, М. Полани).

Как было сказано ранее, одно из значений слова «среда» – середина чего-либо, в связи с чем необходимо показать ее «края». В случае образовательной среды эти края определяются, с одной стороны, предметностями культуры, а с другой – целями и задачами относительно развития человека. Это понимание определяет то, как будет описываться и формироваться образовательная среда. В данном исследовании она определя-

ется через многообразие предметностей культуры и многообразие целей и задач формирования личности.

Анализ литературных источников по проблеме позволил выявить следующие подходы к понятию «образовательная среда»:

– образовательная среда как факт образования (образовательная среда есть, но никакого влияния на студентов не оказывает);

– образовательная среда как фактор формирования личности (в данном случае взаимодействие студента и среды осуществляется по субъект-объектной схеме, когда среда выступает в качестве фактора, активно воздействующего на студента, а последний выступает в качестве объекта, принимающего это воздействие) (Н.Б. Крылова, Н.В. Алехина);

– образовательная среда как условие формирования личности (образовательная среда представляет собой совокупность внешних возможностей для обучения, воспитания и развития студента, а также для проявления и развития его способностей. В этом случае предполагается присутствие обучающегося в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом) (В.А. Ясвин, А.В. Вишнякова);

– образовательная среда как средство формирования личности (педагог целенаправленно выстраивает образовательную среду, необходимую для решения тех или иных педагогических задач. Образовательная среда может служить субъективным средством развития студента. Студент может сам выстроить для себя образовательную среду по своим интересам и потребностям);

– образовательная среда как объект психолого-педагогической экспертизы (образовательная среда оценивается по определенным критериям с помощью соответствующих методов);

– образовательная среда как предмет моделирования и проектирования (в соответствии с целями обучения и особенностями развития студенческого контингента теоретически проектируется и затем практически моделируется тот или иной вид и тип образовательной среды. Проводится анализ влияния среды на развитие субъекта) (В.А. Орлов, В.П. Лебедева, В.И. Панов).

Кроме перечисленных трактовок, встречаются исследования, в которых образовательная среда рассматривается как возможность становления личностных качеств («возможность» принципиально отличается от условий, «влияний», принадлежащих среде и воздействующих на субъекта. В данном случае образовательная среда лишь определяет тенденцию формирования личности субъекта) (В.А. Ясвин, Т.В. Аникаева, С.Ю. Полуйкова).

Мы придерживаемся мнения, что образовательная среда является таким окружением субъекта или «осубъективированным пространством» (Т.В. Менг), в котором создаются условия для формирования личности, в частности такого качества, как культурное самоопределение.

Согласно М. Полани, важной составляющей процесса становления образовательной среды является деятельность индивида – каждый творит собственное образовательное пространство как пространство вхождения в культуру сообразно своим индивидуальным особенностям. Автор подчеркивает специфику образовательной среды – ее зависимость от деятельности; в данном случае деятельность выполняет функцию своеобразной промежуточной переменной между личностью и средой. «Не все то, что окружает человека, является действительно средой его развития. Влияют на этот процесс только те условия, с которыми он вступает в ту или иную действительную связь. Среда воздействует на развитие индивида через его деятельность» (5, 235). Таким образом, особенности развития личности в среде определяются характером деятельности в этой среде. Этот простой вывод, сделанный нами, согласуется с психологическим принципом деятельностного опосредования, который был раскрыт А.Н. Леонтьевым, А.П. Петровским и В.В. Давыдовым.

Исходя из данного принципа, в рефлексивной образовательной среде основным видом деятельности должна стать рефлексивная деятельность, а основным процессом – процесс рефлексии.

Термин «рефлексия» широко используется целым рядом наук: философией, психо-

логией, этикой, эстетикой, кибернетикой, педагогикой, что дает нам целый спектр его толкований: «обращение назад», «самопознание, самооценка, самоанализ» (Дж. Локк), «размышление» (Г.С. Сухобская, Ю.К. Кулюткин), «обдумывание своих действий» (А.М. Новиков). Рожденная еще античной философией (Сократ, Аристотель, Платон) проблема рефлексии получила мощный импульс для своего развития в эпоху Возрождения, вместе с усилением внимания к человеку, его природе. Изначально философское понимание рефлексии сводилось к мыслительному процессу и к наблюдению за деятельностью души. Понятие «рефлексия» (от позднелатинского *reflexio* – обращение назад, отражение) в науку ввел Р. Декарт. Мыслитель отождествлял рефлексии со способностью индивида сосредотачиваться на содержании своих мыслей, абстрагироваться от внешнего, телесного.

Для Б. Спинозы рефлексия – это знание о знании, «идея идей». Он писал, что каждый может убедиться в том, как одна идея становится объектом другой идеи, наблюдая за собой. Другой философ Нового времени, Фома Аквинский, назвал рефлексии «мыслью, догоняющей мысль». Таким образом, изначально философское понимание рефлексии сводилось к мыслительному процессу и к наблюдению за деятельностью души.

Новое содержание понятие получает в эпоху Просвещения: принцип рефлексивности становится мировоззренческим принципом. Дж. Локк и Г. Лейбниц начинают трактовать рефлексии как сознание сознания, как поворот духа к «Я», а акт рефлексии приобретает более целостную картину. Рефлексия, по Дж. Локку, – это «наблюдение ума, направленное на свою деятельность».

В отличие от Дж. Локка, Г. Лейбниц характеризует рефлексии как процесс строго интеллектуальный. Он называет рефлексии источником высшего знания – знания, которое является результатом абстрагирования и обобщения.

Как видно, в работах Дж. Локка и Г. Лейбница понятие рефлексии приняло психологический оттенок и в большей степени, чем ранее, отражает самопознание.

Близкие идеи высказывал Д. Юм, считавший, что идеи есть рефлексия над впечатлениями, полученными извне. В «Критике чистого разума» И. Канта прослеживается тенденция на закрепление психологической природы рефлексии, а в качестве источника рефлексии рассматривается познание. В его работах рефлексия приобрела гносеологическую форму и стала рассматриваться как форма познания.

Свое дальнейшее развитие понятие «рефлексия» получило в работах И. Фихте. Философ сосредотачивается на идее о направленности рефлексии на внутренние действия сознания, высказанную в диалоге Дж. Локка и Г. Лейбница, и на идее И. Канта о разделении знаний по способу познания. Он рассматривает рефлексии как внутреннее восприятие, которое, как и внешнее восприятие, состоит из созерцания и мышления. Таким образом, И. Фихте показывает роль рефлексии в становлении личности человека и характеризует ее как процесс и источник знания, что особо важно в рамках нашего исследования.

Г. Гегель считал, что при помощи рефлексии человек способен перейти из сферы необходимого в сферу свободы. В мышлении рефлексии отводится место поиска основания. Рефлексия, по мнению мыслителя, необходима для перехода от действия к понятию и разотождествления понятия. Полагаем, именно Г. Гегель впервые осмыслил рефлексии не только как категорию мышления, но и как эмоционально-личностную категорию. Отметим тот факт, что в трудах И. Фихте и Г. Гегеля подчеркивается процессуальность рефлексии, ее динамичность и возможность выхода за пределы непосредственного восприятия к всеобщему созерцанию.

Понимание методологической сущности рефлексии стало оформляться благодаря деятельности Мюнхенской школы трансцендентальной философии (Р. Лаут, Ф. Бадер, Х. Гирндт, К. Ган и др.) и Московского методологического кружка (В.А. Лефевр, М.К. Мамардашвили, Г.П. и П.Г. Щедровицкие и др.).

В Мюнхенской школе была проведена реконструкция и переосмысление принципов

рефлексии И.Фихте и Г.Гегеля и сформулированы следующие положения:

- рефлексия относится только к реальности знания;
- рефлексия имеет свой конец и границы;
- рефлексия предметна и содержательна;
- продукт рефлексии – понятия, которые становятся средством деятельности;
- в ее основе лежит принцип генетического рассмотрения предметов и принцип целостности;
- рефлексия показывает нетождественность Мышления и Бытия;
- рефлексия является прожективной формой мышления, так как именно в ней моделируется мир деятельности.

Представители Московского методологического кружка (ММК) продолжили традиции Аристотеля, Платона, Аристарха Самосского, Р. Декарта, К. Маркса и др. Ими был осуществлен анализ рефлексии и разработана методология организации мышления в рамках теории деятельности, при этом удерживались два аспекта:

- изображение рефлексии как процесса и особой структуры деятельности;
- определение рефлексии как принципа развертывания схем деятельности.

Если в Мюнхенской школе было принято различать первичную («предзнание») и следующую за ней вторичную рефлексии, то в ММК – «рефлексирующую» и «рефлексируемую» деятельность. В первом случае мы имеем дело с деятельностью, которая стала предметом рефлексии, вторая есть собственно сама рефлексия как деятельность. Принципиальной трактовкой рефлексии в ММК стало понимание рефлексии через категории «смена позиции» или «рефлексивный выход», на которых мы остановимся подробнее далее. Кроме того, впервые рефлексия стала рассматриваться как средство управления изменением, развитием систем деятельности.

Современная философия (А.Я. Большунов, В.А. Молчанов, Дж. Брунер, И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, Е.В. Драпак, Ф. Барон, З.И. Калмыков и др.) сущность рефлексии в основном сводит к трем процессам-компонентам содержания самой рефлексии: первое, рефлексия – это процесс обращения назад;

второе – это процесс самопознания субъектом внутренних психических актов, состояний, качеств; третье – это осмысление индивидом социальных реалий в процессе социализации на основе жизненного опыта.

Психологи (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, В.М. Розин, О.С. Анисимов и др.) рассматривают рефлексю как процесс самопознания субъектом своего внутреннего мира, состояния, психических процессов.

Теоретические предпосылки для исследования рефлексии в психологии были заложены С.Л. Рубинштейном в 30-40-е годы прошлого века. Характеризуя два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни, он указывает, что при первом способе существования «человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом». Итак, для С.Л. Рубинштейна рефлексия и ее возможность обусловлены определенным уровнем развития человеческого сознания.

В.И. Слободчиков в статье «Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания» (1987 г.) аналогично трактует психологическую рефлексю как выход из непосредственной поглощенности жизнью. Психологические исследования интересуют нас с точки зрения раскрытия механизма возникновения рефлексии. В.М. Розин подчеркивает, что рефлексивная деятельность направлена на преодоление «ситуации разрыва», на решение задач, для которых не срабатывают традиционные способы и средства.

Понимание механизма возникновения рефлексии очень важно не только для психологии, но и для педагогики. Здесь процесс рефлексии рассматривается прежде всего в связи с учебной и педагогической деятельностью. Так, О.С. Анисимов связывает процесс профессиональной педагогической деятельности с нахождением новой формы:

1 этап: анализ деятельности;

1 этап: критика предшествующей деятельности на основе анализа;

2 этап: поиск новой формы деятельности.

Новая форма позволяет выйти из рефлексии и продолжить прерванную деятельность (6, 12).

Вариантов выхода при поиске новой формы может быть несколько. Если индивид находит ее при обращении к уже известным образцам культуры, то он осуществляет акт воспроизводства, а это не ведет ни к развитию культуры, ни к развитию самого индивида. «Тот, кто повторяет, – не учится», – утверждает Г.П. Щедровицкий. Другой тип выхода основан на творческом поиске, что способствует развитию самого субъекта и культуры в целом. Выходит, рефлексивный человек обращен к культуре, способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие. Он меняется внутренне, меняется его отношение к окружающей среде, его деятельность, а значит, и сама среда. Г.П. Щедровицкий утверждает, что функция рефлексии как раз и заключается в том, чтобы построить новую деятельность и выделить в ней «какие-то новые образования, которые могли бы служить средствами построения новых процессов деятельности» (7, 41).

Понятие «рефлексивно-образовательная среда» в педагогике ново и недостаточно изучено. Следующие определения, на наш взгляд, отражают ее сущность.

Так, А.А. Бизяева и Г.Г. Ермакова под рефлексивной средой понимают систему условий развития личности, открывающую перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основной функцией такого рода среды исследователи называют способность возникновению у личности потребности в рефлексии, и это действительно так. Данное определение вполне применимо и для рефлексивно-образовательной среды с поправкой на педагогические ресурсы (8, 17).

Мы считаем, что рефлексивно-образовательная среда образуется путем интеграции рефлексивной сферы деятельности и образовательной среды вуза, при этом, чем выше степень взаимопроникновения данных областей, тем больше пространство рефлексивно-образовательной среды.

Проведенный психолого-педагогический анализ по исследуемой проблеме позво-

лил выделить особенности рефлексивно-образовательной среды:

- рефлексивно-образовательная среда представляет собой совокупность внешних и внутренних условий;
- рефлексивно-образовательная среда соразмерна развивающейся в ней личности;
- педагог и студент в ней выступают в роли субъектов;
- организация в ней носит социально-личностный характер.

Данный пункт требует пояснения. Рефлексивно-образовательная среда предполагает организацию деятельности ее участников, не сводимую только к социальному заказу, отвечающему потребностям и требованиям современного состояния общества. Педагог и студент ориентированы в первую очередь на себя, на свой личностный рост. Возникновение рефлексии обусловлено потребностями обучающегося, ибо при условии гармоничного развития личности, единства основных функциональных уровней (индивида, личности, индивидуальности), единства внутренних детерминант поведения (потребностей, возможностей и внутренней позиции), полноты выражения и единства с социальной и природной средой необходимость в рефлексии отсутствует. Отсюда – следующие свойства рефлексивно-образовательной среды:

- в ней обязательно присутствует внутреннее противоречие или субъективное затруднение (связанное с педагогической или учебной деятельностью самого субъекта);
- она культуросообразна, поскольку именно в ней возможно переосмысление старых и создание новых культурных норм в процессе образования;
- рефлексивно-образовательная среда вариативна.

Студент и педагог имеют возможность строить образовательную среду на основе своих потребностей и в соответствии со своим направлением развития. Поэтому для рефлексивно-образовательной среды не характерно наличие навязанных извне и жестко регламентированных методов работы и программ;

- рефлексивно-образовательная среда предполагает выбор таких обучающих мето-

дик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и студента;

- любая деятельность ее субъектов является креативной и исследовательской;
- рефлексивно-образовательная среда направлена на формирование у ее субъектов всех видов рефлексии и развитие всех четырех ее уровней.

Выделенные сущностные характеристики и особенности рефлексии позволяют нам дать следующее определение рефлексивно-образовательной среде. Итак, **рефлексивно-образовательная среда** – это пространство жизнедеятельности личности, детерминированное рефлексивной и образовательной его сферами, интегрирующимися в процессе социокультурного самоопределения будущего специалиста в единую область под действием определенных условий, факторов, механизмов. Это совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которых возникает возможность выбора личностью целей, содержания и методов самообразования и самосовершенствования, происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале.

Рефлексивно-образовательная среда может рассматриваться как система, если она обладает тремя обязательными признаками системности: подчиненности всей организации определенной цели (целостностью); структурированностью (наличием элементов, частей); взаимосвязанностью элементов (самоорганизованностью, управляемостью в процессе функционирования).

Главная цель организации рефлексивно-образовательной среды – «ввести» студента в культуру, научить его осмысливать культурные нормы и образцы, создавать на основе их переработки новые.

Обратимся к структуре рефлексивно-образовательной среды. Как и любая среда, она представляет собой совокупность следующих компонентов: информационно-смыслового, социального, материального, технологического, деятельностного и эмоционально-регулятивного.

Информационно-смысловой компонент отражает профессионально и личностно зна-

чимую информацию. Он состоит, в свою очередь, из определенных элементов – содержания общепрофессиональных и предметных дисциплин, факультативных курсов, учебных планов и программ.

Социальный компонент отражает, организует социальные отношения, знакомит с определенным опытом этих отношений, помогает приобретать этот опыт, в том числе и в контакте с внешним социумом, в процессе взаимодействия с другими студентами, преподавателями, представителями служб факультативов, студенческих органов самоуправления, социальных служб в вузе и за его пределами. Важными здесь являются как профессиональные и личностные качества субъектов, так и характер их взаимоотношений.

Материальный компонент рефлексивно-образовательной среды включает дизайн, имидж учреждения, архитектуру помещений и др.; наполнение помещений мебелью, оборудованием, информационно-предметным оборудованием (книги, видео, компьютерные программы, INTERNET, мультимедиа, аудиокассеты и др.). Каждый из элементов несет определенную информацию, полностью или частично структурированную.

Технологический компонент представляет различные концепции и проекты организации учебной деятельности студентов и преподавателя, направленной на построение индивидуальных траекторий профессионального и личностного развития.

Деятельностная составляющая рефлексивной среды. В качестве важной характеристики данной составляющей выступают самостоятельная организация студентами своей деятельности; наличие вариативной части в учебной деятельности студентов по отбору, рефлексии и усвоению профессионально значимой информации; участие студентов в разнообразных формах деятельности: проектной, прогностической, рефлексивной, эвристической, поисковой, продуктивной, творческой, аудиторной и внеаудиторной; использование ими различных методов, форм, видов деятельности, самостоятельности, что позволяет преодолеть отчуждение студента от деятельности, обеспечивает удовлетворение профессиональных и личностных

потребностей каждого студента, формирование культурного самоопределения и общей культуры.

Эмоционально-регулятивная составляющая предполагает наличие определенной атмосферы доверия, сотрудничества, сотворчества, эмпатии.

Одной из ведущих задач создания рефлексивно-образовательной среды в вузе является необходимость формирования культуросообразно действующего специалиста, рефлексирующего профессионала.

Целям и особенностям рефлексивно-образовательной среды в наибольшей степени отвечает внеаудиторная деятельность, поэтому мы фактически можем говорить о внеаудиторной рефлексивно-образовательной среде.

Мы дали свое определение «внеаудиторной деятельности студента». Это любая деятельность студента, осуществляемая им в период учебы в образовательном учреждении, но не связанная с учебными планами и программами. Соответственно, **внеаудиторная образовательная среда** – это совокупность условий за рамками учебной программы, в пространстве учебного заведения и вне его, способствующих овладению студентом элементами социокультурного самоопределения в период обучения в вузе.

Мы выявили педагогический потенциал внеаудиторной рефлексивно-образовательной среды:

– она способствует развитию тех качеств, которые затруднительно или невозможно развить в среде аудиторной (креативные, организаторские, эмпатические умения, культуру мышления, культурное самоопределение);

– она развивает мотивы. Студент, включаясь в многообразные виды внеаудиторной деятельности, не только «входит» в свою профессиональную деятельность, но и вступает в «новую ситуацию развития» (Л.С. Выготский), поднимается на новые ступени своего духовного совершенствования;

– она позволяет имитировать основные сферы труда будущего инженера.

Специфика социокультурного самоопределения во внеаудиторной рефлексивно-образовательной среде определяется характером

деятельности в этой среде. Основные навыки культуросообразной, рефлексивной, ценностно обусловленной деятельности, являющейся одним из показателей культурного самоопределения, рождаются именно во внеаудиторном пространстве, свободном от диктата, позволяющем импровизировать, «играть».

Процесс создания внеаудиторной рефлексивно-образовательной среды, отвечающей задачам социокультурного самоопределения студента, можно представить как последовательность следующих действий: анализ и соотнесение потребностей студентов и возможностей внеаудиторной среды; закономерное возникновение противоречия между потребностями и возможностями; включение механизмов рефлексии как средства преодоления возникшего кризиса; обеспечение изменения позиции будущего специалиста по

отношению к среде; выстраивание студентом вокруг себя внеаудиторной рефлексивно-образовательной среды – от осознания себя в среде к преобразованию среды через использование рефлексивных форм деятельности студентов.

Возможности, условия, способы деятельности, отношения, присущие внеаудиторной среде, которые реализует студент в результате усвоения культуры через личный рефлексивный опыт, становятся параметрами новой (рефлексивно-образовательной) внеаудиторной среды.

Подводя итог, можно утверждать, что рефлексивно-образовательная среда является одним из педагогических условий социокультурного самоопределения, дающим возможность студенту осознать свою уникальность, найти себя в культуре.

Список использованной литературы:

1. Философский энциклопедический словарь. – М.: Инфра, 1997. – 540 с.
2. Смирнова З.В. Университетская гуманитарная среда как условие воспитания личности будущего специалиста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / СГУ, 2001. – 16 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 19 с.
5. Полани М. Личностное знание / М. Полани. – СПб.: Альфа, 2001. – 176 с.
6. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. – М., 1994. – 38 с.
7. Щедровицкий Г.П. Очерки по философии образования / Г.П. Щедровицкий. – М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1993. – 52 с.
8. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / СПб., 1993. – 23 с.